
UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

REVUE

Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXIX

Juillet-Décembre 1916

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

69
TOME
Soixante-neuvième

1916
Juillet-Décembre



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15



N[lle] série. Tome LXVIII. N° 7 Juillet.

REVUE Pédagogique

Un Livre américain
sur l'enseignement du français.

Le livre de M. R. W. Brown, *How the french boy learns to write*[1], mérite d'être lu par tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement du français. C'est d'abord l'œuvre d'un maître très versé dans son art et d'un observateur extrêmement consciencieux. M. Brown a pris la peine, avant de l'écrire, de venir passer une année entière à Paris, à Lille, à Lyon, à Aix ; il a assisté à nombre de classes, dans les lycées, dans les écoles primaires supérieures et élémentaires ; il a consulté beaucoup de professeurs, interrogé beaucoup d'élèves, emporté beaucoup de devoirs ; bref, il n'a rien épargné pour donner à ses collègues américains une idée exacte de ce qu'est, en France, l'enseignement de la langue maternelle. Son but principal est de montrer

1. How the french boy learns to write. *A study in the teaching of the mother tongue*, by Rollo Walter Brown, professor of Rhetoric and Composition in Wabash College (*Cambridge-Harvard University* press., 1915).

que certains de nos procédés seraient avantageusement transplantés aux États-Unis, et ses conclusions s'adressent, d'une manière toute pratique, en vue d'améliorations immédiates, au public américain. Mais les circonstances dans lesquelles il parle ainsi de la France prêtent à son livre technique un autre genre d'intérêt; si l'auteur songe surtout aux services que nous pouvons rendre à ses compatriotes, nous sommes touchés, à notre tour, de la sympathie profonde que nous témoigne cet étranger et du bien qu'il se trouve faire, par là même, à notre pays. M. Brown, en effet, est un grand ami de la France, un ami de la première heure. Lorsque, vers 1910, il avait annoncé son projet de venir étudier chez nous les problèmes pédagogiques, quelques-uns de ses amis l'avaient d'abord désapprouvé. « Ils exprimaient leur surprise, raconte-t-il avec humour, qu'on pût imaginer la France capable de contribuer en quelque chose à la vie moderne. Leur attitude était représentative d'une erreur alors très répandue dans une partie du peuple américain[1]. Ils considéraient la France d'aujourd'hui comme une nation composée surtout de modistes, de tailleurs pour dames, de poètes décadents et buveurs d'absinthe, vivant une existence de passion facile, glorifiant le passé de la nation, oubliant son présent et son avenir. Tout naturellement, ils demandaient ce que nous, Américains énergiques et positifs, pouvions apprendre d'un pareil peuple. » — C'est vers l'Allemagne, hélas, que depuis quarante ans, s'étaient tournés les regards! Même

1. M. B. fait observer en note que ces lignes étaient écrites avant la guerre. Il ne cesse de me citer, depuis dix-huit mois, des faits qui prouvent que l'opinion est complètement retournée. « Le cœur du peuple est avec vous, dit-il, malgré les efforts inouïs des Germano-Américains. Leur impudence même vous sert... » — A l'exposition de San Francisco, la foule bruyante se tait, lorsqu'elle entre dans la partie réservée à la France; elle garde un silence religieux, impressionnant.

dans les milieux universitaires favorables à la France, on ne pouvait s'empêcher de subir le prestige de l'Allemagne conquérante. A plus forte raison, en beaucoup de collèges, les méthodes allemandes, l'érudition allemande étaient fort estimées, et l'on n'avait pour nous, dans certains milieux, qu'une sympathie lointaine et quelque peu dédaigneuse.

Les grandes Universités furent, vers 1903, les premières à réagir contre ce double préjugé; plusieurs professeurs d'Harvard vinrent occuper des chaires en Sorbonne, pendant que les nôtres franchissaient l'Atlantique, et Barrett Wendell écrivait son touchant ouvrage sur la *France d'aujourd'hui*. M. Brown, gradué d'Harvard, partagea la confiance de ses maîtres; au moment où tant d'autres continuaient à venir, de tous les coins du monde, saluer la science germanique, il débarquait à Paris, en septembre 1912, pour voir comment nous pratiquions, dans nos écoles de France, l'enseignement de la langue maternelle.

*
* *

Sur l'organisation générale de notre Instruction publique, deux livres américains déjà parus[1] (outre le rapport anglais de M. C. Brereton[2]) le dispensaient d'insister. Il se contente d'en rappeler les grandes lignes et de reproduire, année par année, en face l'un de l'autre, sur les pages paires *les programmes de l'enseignement primaire*, sur les pages impaires ceux de *l'enseignement secondaire*. Rapprochement assez suggestif qui l'amène à remarquer, non sans finesse, que cette division en deux enseignements

1. F. E. Farrington, *French Secondary Schools-The Public Primary School System of France.*

2. C. Brereton : *Comparison between french and english secondary School*, 1911.

presque parallèles répond plus à des exigences sociales qu'à des nécessités pédagogiques, que la clientèle diffère peut-être plus que les programmes, et qu'il n'y a pas, en réalité, une manière « primaire » et une manière « secondaire » d'apprendre le français. Puis il s'empresse de passer à l'examen même des classes, plus frappé qu'il est du caractère des hommes que des articles du règlement, et il va voir, écouter, soit au lycée, soit à l'école primaire et primaire supérieure, des *gentlemen* qui lui font un accueil également courtois. C'est dans leur pratique journalière qu'il cherche et découvre l'esprit de notre Université.

I

Une chose le frappe tout d'abord : la place énorme occupée dans nos classes par la *Composition écrite.* Il avoue franchement la surprise du visiteur américain devant ce phénomène ; il trace un portrait amusant de l'élève français, toujours muni de ses cahiers, remettant une ou deux compositions écrites par semaine, ou une par quinzaine complétée par des exercices plus courts... « C'est à peine une exagération, ajoute-t-il, de dire qu'il écrit tout le temps! »

On le voyait sans cesse écrire, écrire...

On pense au vers du « Pauvre Diable »!... Puis il rappelle l'importance attachée par les familles, par les revues, par les journaux, dans ces années 1911-1913, à la « Crise du français » ; il cite le témoignage des ministres, des professeurs, des élèves eux-mêmes aux yeux desquels le prix de Composition française est bien resté le « Prix d'honneur » ; et la Rhétorique lui apparaît encore malgré tant de modifications opérées ou probables, comme la reine

à peine déchue de l'éducation française. Il est vrai qu'il l'entend au meilleur sens du mot, rejette les procédés de ceux qu'il appelle les « tenants de la vieille rhétorique », et n'estime la nouvelle que dans ce qu'elle a d'estimable.

Il remarque, pour commencer, l'attention qu'apporte le maître élémentaire ou primaire à l'*élargissement méthodique du vocabulaire*, avec l'aide des leçons de mots appuyées sur les leçons de choses. « Le principe du maître français, dit-il, est d'apprendre aux enfants à être toujours sincères avec eux-mêmes, à ne pas employer un terme sans voir exactement la chose ou l'idée qu'il représente, à ne pas se payer de mots. » Il retrouve cet honorable souci dans tous les exercices de la classe : dans la récitation des textes, entrecoupée de questions sur le sens et la valeur des mots, dans le groupement des mots par familles, peu à peu recueillies sur les cahiers des élèves; dans la lecture des textes, choisis de telle manière que les enfants acquièrent chaque fois les mots relatifs à un sujet particulier comme la guerre, la métallurgie, la navigation, la politique ou les diverses manifestations de la vie sociale. Et il conclut que le besoin de la précision dans les termes, en même temps que la faculté d'en employer un grand nombre, devient pour eux si instinctif que « leur vivacité native se révolte contre toute manière vague (colorless) d'exprimer sa pensée ». Plût au ciel, et aux mœurs, que cet instinct ne fût pas quelque peu faussé par la suite et que nous constations, chez les grands élèves, les résultats de la méthode que M. Brown admire dans les classes élémentaires! Pourtant, il est incontestable que les procédés dont il parle sont excellents en eux-mêmes; il a raison de ne pas les rendre responsables d'un mal qu'ils auraient plutôt pour effet d'atténuer.

Le second genre d'exercices qu'il a vu pratiquer est

l'antique et vénérable *dictée*. Elle est, paraît-il, abandonnée en Amérique pour de séduisantes nouveautés (put aside to make for something new!) et M. Brown félicite les maîtres français de ne pas craindre d'user d'une vieille méthode du moment qu'ils la croient bonne. Il lui trouve de grands avantages : l'attention attirée sur la construction grammaticale, l'obligation d'épeler et de ponctuer, l'acquisition des mots propres et des expressions correctes; d'autant plus que les maîtres rendent cet exercice beaucoup moins monotone, moins ennuyeux à pleurer (dropping) qu'on ne pourrait le croire. Il insiste, en particulier, sur un point qui lui paraît capital pour les Américains, le rapprochement qu'opère la dictée entre le langage parlé et le langage écrit; il attribue à cet exercice la facilité plus grande qu'ont les jeunes Français de saisir les mots au vol et de les reproduire avec exactitude. Il a été tellement frappé de cette différence qu'il a tenu à la vérifier par une curieuse expérience : il a fait lui-même des dictées anglaises qui lui ont donné dans nos classes d'excellents résultats; une fois revenu en Amérique, il a dicté les mêmes textes dans des classes des États-Unis, où les fautes ont été beaucoup plus nombreuses. Il est vrai que nous voyons ici, fréquemment, les mêmes élèves se négliger dans l'orthographe de la langue maternelle, et apporter plus de soin (surtout dans le cas d'une dictée tout exceptionnelle) à écrire une langue étrangère; cela doit certainement entrer en ligne de compte. Il n'en reste pas moins certain que, malgré les trop réelles défaillances constatées depuis quinze ans en France dans la correction orthographique, la situation est moins grave que nous ne pourrions le craindre... au moins par comparaison! Il n'est pas douteux qu'un peu de fermeté rétablira bien vite les bonnes traditions, et que

le jugement de M. Brown, aujourd'hui un peu indulgent, deviendra pleinement justifié.

La troisième partie de son chapitre, de beaucoup la plus importante, est consacrée aux *exercices de rédaction* proprement dite. Le principe fondamental est en France, comme en Amérique (où l'on tient tant aux choses et si peu aux mots), le souci de se conformer aux exigences de la réalité, de ne pas exprimer une idée qui ne soit appuyée sur des faits. « Dans la pratique de chaque jour, le mot d'ordre français est : Sincérité... On y déteste la plus légère hypocrisie intellectuelle... ». M. Brown en voit la preuve dans la nature même des sujets de dissertation, dont il donne une série d'exemples fort représentatifs. Sujets d'observation, sujets d'imagination, sujets de critique littéraire et de réflexion morale lui paraissent bien proportionnés à l'âge et aux aptitudes des élèves. Il constate seulement une chose assez imprévue pour nous : il trouve aux jeunes Américains, malgré l'esprit utilitaire de leur milieu, une imagination plus riche et plus hardie, parce qu'ils ont « une vision plus large des possibilités du monde »; autrement dit (et ce doit être vrai), l'éducation yankee leur fait mieux connaître le monde réel. En revanche, les jeunes Français, ayant plus de temps devant eux et une vie moins dispersée, arrivent à mieux penser, plus rapidement, plus soigneusement et (en dépit de toutes les dissertations sur la « superficialité française ») à mieux pénétrer le sens des choses. Et il invite ses compatriotes à se demander combien de *freshmen*, dans leurs collèges, traiteraient d'une manière satisfaisante certains de nos sujets de baccalauréat [1]. — Quant à la correction des devoirs par

1. Il n'est que juste de rappeler que les *freshmen* français ne les traitent pas tous également bien... Mais cela est sous-entendu!

les maîtres il la trouve en général excellente. On se figure trop volontiers, dans certaines parties des États-Unis, que les professeurs français passent leur temps à raffiner sur les élégances (literary millinery) et à chercher mille manières d'orner artificiellement la pensée (artificial kind of decoration). M. Brown accorde qu'il fut un temps où quelques maîtres exigeaient des classes une perfection littéraire qui ne peut être que le privilège de natures très bien douées. Mais il constate qu'aujourd'hui, nous ne sommes pas si ambitieux, que nous voulons surtout donner au plus grand nombre des qualités moyennes d'exactitude, et d'honnête conscience (accuracy and honesty), à préparer non des écrivains pour la vie littéraire, mais de braves gens sensés pour la vie tout court. De là l'importance attachée partout à la pensée, au choix des idées, à l'ordre dans la composition, à toutes les qualités que Boileau prisait si fort quand il recommandait :

Avant donc que d'écrire, apprenez à penser.

Il cite, à l'appui de son opinion, un certain nombre d'annotations écrites en marge des copies françaises; il rend compte, également, de la correction orale qui le frappe pour deux motifs : — l'art avec lequel beaucoup de maîtres définissent les défauts communs à un grand nombre d'élèves, groupent autour de quelques idées générales les observations de détail, et font de la correction collective en elle-même un exemple de composition bien ordonnée; — l'esprit positif de ces observations où le maître ne se contente pas de critiquer, où il s'attache à reconstruire en même temps qu'il supprime (genuily constructive nature of the method), à donner le modèle à suivre à côté du défaut qu'il convient d'éviter. Et ceci tient moins, pour lui,

aux préférences individuelles qu'à l'esprit répandu dans l'enseignement tout entier, puisqu'il trouve ce plan de reconstruction (plan of rebuilding) expressément recommandé par les *Instructions*. Il faut lire, ici, la description vivante et chaude qu'il fait d'une classe de ce genre, et dont il a vu par ailleurs un grand nombre d'exemplaires. Il sent que, dans cette partie de leur métier, les professeurs ont hérité d'une tradition déjà longue, et il est probable, en effet, que la correction des dissertations françaises est, avec celle de la version latine, la partie la plus solide de notre enseignement littéraire.

II

Si grande, pourtant, qu'apparaisse à un étranger la place actuellement occupée dans nos classes par la composition écrite, il est incontestable qu'elle devient de jour en jour moins exclusive. « Elle n'est, dit M. Brown, que le centre autour duquel se groupent d'autres influences » ; et il en signale deux surtout, celle de la *grammaire* et celle de la *lecture*.

— « L'usage, à lui seul, ne saurait donner qu'une pauvre connaissance de la langue » (poorly known), rappelle-t-il en traduisant une ligne des *Instructions*. La grammaire est doublement nécessaire, aussi bien pour donner la pleine possession du langage que pour développer à la fois le sens critique et le jugement : elle constitue à elle seule un puissant moyen d'éducation. « Sans doute, remarque-t-il, les professeurs français ne sont pas précisément fiers d'avoir été longtemps appelés les premiers grammairiens du monde; ils semblent voir maintenant dans cet éloge une

critique, comme si on les traitait de fossiles, attachés plus que de raison aux futilités d'un autre âge... » Mais ils ne renoncent pas à croire, pour cela, que l'enseignement théorique et pratique de la grammaire soit indispensable dès l'âge le plus tendre. « Bien ennuyeux et bien sec (dull and dry) », entend-il objecter déjà par delà l'Atlantique. « Ni si ennuyeux, ni si sec », réplique-t-il, grâce à l'ingéniosité des maîtres. Il note d'abord une réelle *simplification* des règles; « on ne passe plus le temps à couper les cheveux en quatre » (hair splitting distinctions!), et il le prouve par des exemples d'analyse, par la traduction de notre récente nomenclature, par divers résumés de classes. Il insiste aussi sur le *caractère pratique* des leçons de grammaire : « la grammaire n'est pas présentée à l'élève comme une matière à part, elle est intimement liée à ses autres études, à ses exercices de classe, à ses conversations journalières, à toute sa petite existence intellectuelle; elle est tout à fait délivrée, désormais, de ces abstractions qui pouvaient en faire jadis un objet d'horreur (robbed of its chief terrors). « L'exercice oral l'emporte sur l'exercice écrit et repose toujours sur l'étude d'un texte lu à haute voix. D'une manière générale, la France est passée ainsi, dans l'enseignement grammatical, de la *méthode déductive* à la *méthode inductive*. Au lieu de présenter les règles comme un code arbitrairement imposé, le maître s'attache à les faire découvrir dans les textes eux-mêmes, d'après les « phénomènes du langage »; au lieu de donner l'exemple à l'appui d'une règle de fer (ironclade rule), on commence par remarquer un certain nombre d'exemples, on constate entre eux des caractères communs, et l'on s'élève peu à peu à la formule générale qui résume ces caractères. M. Brown nous félicite à ce propos de ce qu'il appelle

notre « attitude scientifique »; il n'y verra rien à regretter le jour où, combinant ces nouveaux procédés avec les principes toujours justes de la méthode déductive, nous insisterons davantage sur les cadres de la grammaire et sur l'enchaînement logique des bonnes vieilles règles traditionnelles. — Il a tenu, enfin, à examiner les rapports entre l'enseignement grammatical du français et celui du latin et des langues vivantes, ainsi que l'y invitaient, à ce moment-là même, de bruyantes discussions. Si la *Question du latin* paraissait à peu près réglée, par la volonté des familles, en faveur de la langue ancienne, il tombait en revanche en plein champ de bataille (we come upon a battle-field) pour la *Question des langues vivantes*. Il a examiné cette dernière en toute impartialité, et il est un point au moins où son témoignage est de poids : après avoir parlé anglais avec un grand nombre d'élèves et les avoir écoutés, interrogés, de mille manières, il est d'avis que la méthode directe donne pour cette langue un bon résultat. Quant aux plaintes formulées par tant de professeurs de français, sur la mauvaise influence de cette méthode, sur les habitudes vicieuses qu'elle donnerait ailleurs aux élèves, il n'ose pas avancer qu'elles soient sans fondement; mais il a tendance à croire qu'il faut accuser les excès de la méthode, déformée, mal appliquée, non pas la méthode elle-même; il ne peut admettre, surtout, que d'apprendre à bien penser en anglais empêche d'une manière quelconque de bien penser en français. Souhaitons qu'un prochain avenir lui donne pleinement raison!

— Reste une dernière influence qui s'exerce sur l'élève français pour développer en lui l'esprit littéraire, *celle des exercices de lecture*. — M. Brown remarque d'abord *le choix des textes*, uniquement pris dans d'excellents auteurs;

rien que de l'excellent, rien que du classique; sans compter les fables de La Fontaine, notre Homère; et il nous félicite de former ainsi, dès les humbles débuts, le goût de nos élèves. Ce n'est pas qu'il n'aperçoive les inconvénients du système. La littérature française, pas plus d'ailleurs que les autres, ne s'adresse à des enfants; du moment que l'on renonce à la littérature proprement enfantine, il faut, pour des raisons à la fois intellectuelles et morales, recourir aux *Morceaux choisis*... M. Brown reconnaît l'absolue nécessité de cette précaution, et il insiste (en exagérant quelque peu, comme tous les Anglo-Saxons[1]) sur les difficultés qu'il y a à tirer du livre français des chapitres entiers accessibles à l'enfance; l'école lui paraît d'ailleurs sur ce point délicat, à l'abri de tout reproche, et constitue à ses yeux, grâce à l'extrême scrupule des inspecteurs et des maîtres, la plus puissante protection contre les influences néfastes de la rue, des images et des mauvais journaux. Il n'en est pas moins vrai que ce système de pages et de demi-pages isolées présente à d'autres égards les plus sérieux inconvénients; elle ne laisse trop souvent dans les jeunes mémoires que des impressions confuses, changeantes, contradictoires, comparables à une série d'instantanés (snap-shots) sans lien logique et continu; M. Brown rappelle combien il est difficile aux élèves d'organiser leurs souvenirs (in trying to organize theses), lorsqu'ils sont entraînés (hurried) par un pareil défilé d'images kaléidoscopiques... Les grandes lectures, les lectures d'œuvres entières, peuvent seules rétablir l'équilibre et donner aux idées de la suite, de la continuité. Dussions-nous les emprunter, pour les petites classes, à

1. Voir, à ce sujet, le curieux chapitre de M. Barret Wendell, dans *la France d'aujourd'hui*, ch. v : Les rapports de la littérature et de la vie.

des auteurs de second ordre, nous y reviendrons certainement. — On devine également que la *méthode d'explication* ne le satisfait pas d'une manière absolue. Certes elle lui paraît inspirée d'un excellent esprit. Les professeurs ont l'amour de la précision, le désir de faire exactement comprendre la pensée de l'auteur et de donner à leurs élèves (M. Brown y revient toujours) une parfaite « sincérité » dans le jugement. Ils ont aussi l'amour de l'activité intellectuelle, le désir d'amener les jeunes gens à sentir et à penser par eux-mêmes, de manière que le texte devienne pour eux le point de départ de réflexions personnelles. Rien ne le ravit comme les observations des élèves, les objections, les discussions soulevées par leur initiative, tout ce qui révèle en eux, non de bons scholars dociles, prêts à tout enregistrer comme des perroquets (parrots), mais des intelligences capables de réagir, de s'assimiler l'enseignement, de devenir de petites, de naissantes personnalités. Cette discipline pourtant lui apparaît d'autre part un peu étroite et minutieuse ; « l'élève américain, dit-il, ne s'y soumettrait certainement pas ». S'il avait pu passer plus de temps parmi nous, il aurait vu que l'élève français ne s'y soumet pas indéfiniment, et qu'il y a quelque bluff dans l'usage continuel des commentaires de textes. La nature reprend toujours ses droits. Agnès a mille moyens de narguer Arnolphe... M. Brown paraît bien avoir deviné son malicieux sourire, et compris ce qu'elle souhaitait...

Un peu moins de respect, et plus de confiance!

Un peu moins de ferveur, peut-être, dans le culte de l'exactitude, mais beaucoup plus d'ardeur, en revanche, dans le culte de la liberté! Liberté de lire vite, liberté de passer même des mots, liberté de se contenter de larges, de simples analyses... Voilà le contre poids, l'antidote du

trop savant commentaire. Il nous plaît de le voir réclamer par un citoyen de la libre Amérique. — Il n'est pas enfin, jusqu'au *souci de la science*, dont il nous a loués, qu'il ne désire réduire à de plus raisonnables proportions. Le titre de professeur de rhétorique, celui que nous avons perdu, nous, Français, en 1902, il le porte avec fierté, avec le sentiment que la rhétorique moderne n'a rien à démêler avec Protagoras. Il est *professor of Rhetoric and Composition*; et il ne craint pas de proposer à l'élève un but pratique, pragmatique, de l'encourager à l'action : la lecture, même scientifiquement conduite, n'est qu'un moyen; l'art d'écrire est le but... « Comment l'élève utilise-t-il ses lectures pour former son propre style? » Tel est l'en-tête du dernier chapitre de cette partie du livre. La véritable manière d'apprendre à penser et de tirer parti de ses lectures est encore d'apprendre à écrire. Cela aussi, on aime à le lui entendre dire, et à trouver dans sa bouche le conseil de Cicéron : *stylus optimus dicendi magister*.

*
* *

Aussi M. Brown, à mesure qu'il approche de sa conclusion, revient-il à sa première remarque : l'école, en France, lui apparaît, en dépit de ses imperfections, comme le temple de la langue, comme une sorte de sanctuaire où les maîtres, convaincus de la grandeur de leur tâche, entretiennent pieusement le culte du beau parler et arrivent à maintenir la pureté de l'idiome. Il aime pour cela les professeurs, il les estime profondément. Sans doute, il a su voir nos faiblesses organiques; nous avons profit à lire ce qu'il dit, en passant, de notre administration formaliste, du manque d'autorité de nos proviseurs, des insuffisances

de la discipline. Mais il s'empresse d'ajouter que ces défauts ne pèsent guère, en face des qualités des maîtres : il rappelle le caractère indépendant que leur donne le sentiment de la sécurité matérielle et morale[1]; leur attachement à un métier auquel (à l'inverse de certains professeurs américains) ils consacrent leur vie entière, sans la moindre intention de le quitter pour un autre; le désir qu'éprouvent les meilleurs de perfectionner leurs méthodes; l'habileté professionnelle de beaucoup d'autres, en particulier dans l'art d'interroger les élèves; l'instruction très étendue des professeurs de lettres qui, loin d'être des spécialistes, lui paraissent animés, dans le sens le plus plein du mot, de l'esprit philosophique. — Il les félicite, d'autre part, de vivre dans un vieux pays où existe une tradition organisée du langage (organized language tradition). Il a eu beau tomber en pleine « Crise du français » et recueillir des doléances trop évidemment sincères. Comme la plupart de nos amis des Universités étrangères, il ne les a pas prises absolument au sérieux. Il nous renvoie, pour nous inspirer la patience, à ses collègues américains qui luttent quotidiennement contre des difficultés autrement graves, au milieu d'un public composite, pour le salut d'une langue que menacent sans cesse le néologisme, le solécisme, le barbarisme, et autres fléaux en *isme*; et il nous engage à ne pas trop nous plaindre du pli des feuilles de roses qui constituent notre couche, aux bords de la grande mer latine, berceau de la civilisation.

On voudrait en dire plus encore... Ces livres de témoins bienveillants mais sincères, qui ont pris la peine de con-

---

1. Il donne, à ce sujet, des détails et des chiffres très intéressants sur la situation *vraie* des professeurs de collèges aux États-Unis. La nôtre lui semble en général meilleure, sinon pour l'élite, au moins pour la masse.

naître ce qu'ils appellent « la vraie France », ont actuellement une grande valeur, d'autant plus grande que beaucoup d'autres, « dans les pays estranges », ne peuvent ou ne veulent la voir qu'à travers le Moulin Rouge! Celui de M. Brown, quoique beaucoup moins général que celui de Barrett Wendell et volontairement limité à l'étude des classes de français, montre ce que nous devons attendre, au lendemain de la terrible guerre, d'une collaboration affectueuse et confiante entre professeurs Français et professeurs Anglo-Saxons. M. Brown a essayé d'en donner un modeste exemple, bien modeste, mais symbolique, en reproduisant d'une manière presque sténographique une des innombrables classes auxquelles il a pu assister. C'était au lycée de Versailles, par une belle après-midi de juin 1913. Il croyait retrouver au seuil de cet établissement noyé dans la verdure, quelque chose de son champêtre *Wasbash College*[1]. Plusieurs de nos élèves (dans une division AB), parlaient avec lui sa langue nationale; et leur accueil enthousiaste lui donnait l'impression, déjà ressentie ailleurs, de n'être plus du tout un étranger chez nous... Il a noté tout cela, et beaucoup d'autres choses, dans un compte rendu bien vivant. Un de ses amis, M. F. Daniels, a traduit en vers anglais, au bas des pages, la pièce de Lamartine (l'*Isolement*) qui faisait l'objet de l'explication du jour, d'une manière non seulement exacte, mais harmonieuse et poétique. Ces messieurs ont tâché de faire vivre leurs compatriotes, pendant quelques instants, dans un milieu français, et de leur faire respirer quelques bouffées de l'air de France, tel qu'il nous caressait ce jour-là, tiède et doux, chargé du parfum des tilleuls en fleurs... « Chez nous autres Allemands, la discipline est

1. A Crawfordsville (Indiana).

sévère », me faisait observer à la même époque un assistant d'outre-Rhin. — « Chez vous Français, nous déclare, avec nos assistants anglais, ce visiteur américain, la discipline est aimable! Nous apprécions la cordialité de vos manières, la déférence sans contrainte qu'ont les élèves pour leurs maîtres, tout ce qui fait la franche et douce familiarité française! » — Et ce qu'il nous dit là, il le redit chez lui, il le redit au moment même où je termine ce compte rendu, au cours d'une tournée de conférences sur l'*Éducation française*. « So it is a delight, m'écrivait-il dès la fin de 1914, après une première « campagne », to have an opportunity to say what the true French really is, and wat the best French men and women are like... » En face de la haine allemande, indignés par les mensonges et les calomnies d'une race sans honneur, des hommes généreux se sont levés dès le premier jour, avant nos premières victoires, pour décharger leur conscience et crier la vérité. Ils n'avaient pas d'autres armes que leur parole d'honnêtes gens, pas d'autre argument que le récit de ce qu'ils avaient vu de leurs yeux; ils ont proclamé notre droit et affirmé notre force, alors que le monde silencieux « retenait sa respiration »; le courage de ces « Justes » a égalé leur clairvoyance. M. Brown fut de ceux-là; il en était avant la guerre; il triomphe de nos succès, comme il trembla de nos revers heureusement momentanés... Avais-je tort de présenter, dès le début de mon étude, ce professeur consciencieux, ce distingué pédagogue, comme un grand ami de la France?

J. Bezard.

Troisième Centenaire De Shakespeare et de Cervantes.

Mesdames,

Messieurs[1],

Il y a longtemps que je n'étais remonté dans cette chaire, et je ne croyais pas y remonter de longtemps encore. Je ne croyais pas y remonter avant la fin de l'effroyable lutte, avant le jour où nous aurons l'esprit libre, et où la victoire sera venue consoler nos deuils, — dans la mesure où ils peuvent être consolés. Ce n'est guère le moment de feuilleter les beaux livres et de discourir, quand les autres se battent, quand les autres meurent. Hier encore, un de nos plus chers étudiants... ah! celui-là, du moins, permettez-moi de vous le nommer, laissez-moi vous demander, à vous qui peut-être avez déjà vos deuils, de vous associer à ce nouveau deuil de notre Université, car je reste sous l'impression poignante de la lettre que je viens de recevoir. Nous avions, il y a deux ans, parmi nos étudiants, un jeune homme de la plus remarquable et de la plus haute intelligence : Lucien Baudoin, — vingt et un ou vingt-deux ans, — reçu à sa licence ès lettres en juin 1914. Six semaines après, il partait, sergent au 77e. A la bataille de la Marne, il était de ceux qui prirent le château de Mondement; quelques jours plus tard, nommé sous-lieutenant, il enlevait une tranchée avec ses hommes, et grièvement blessé, l'épaule droite broyée par une balle, il recevait, outre la croix de guerre avec palme, la croix de la Légion d'hon-

---

1. Conférence donnée, le 10 mai 1916, dans le grand amphithéâtre de la Faculté des Lettres de Bordeaux, devant le recteur de l'Académie, les délégations des quatre Facultés, les consuls d'Angleterre et d'Espagne, etc.

neur. Il y a quatre mois, il n'était pas encore guéri de sa blessure; il ne pouvait même pas tenir son revolver dans sa main droite. Il est reparti tout de même, dans une compagnie de mitrailleuses; et hier son père m'écrit qu'il a été tué devant Verdun, à Avocourt, le 1er mai, d'un éclat d'obus en plein cœur.... Et tant d'autres! tant d'autres jeunes morts vénérables, tant de milliers d'autres!... Nous vivons comme dans un cimetière, où il semble qu'il ne soit pas permis de parler à voix haute.

Et pourtant, quand l'Université m'a demandé de prendre aujourd'hui la parole, je n'ai pu songer à dire non. Car il s'agissait pour nous de participer publiquement aux fêtes que l'Angleterre célèbre en l'honneur de Shakespeare, et d'affirmer qu'en cette occasion, comme en toute occasion, le cœur de la France et le cœur de l'Angleterre battent à l'unisson. Depuis le 5 août 1914, — ah! ce mercredi 5 août, qui ne s'en souvient? — depuis le jour où nous avons eu la certitude que la grande nation amie entrait en lice comme nous, à côté de nous, où nous avons su que ses puissantes escadres avaient largué leurs amarres, et que la flotte allemande déjà prête à pénétrer dans le Pas de Calais avait bien vite remonté la mer du Nord et regagné ses abris, depuis ce jour-là une fraternité sainte unit l'Angleterre et la France; efforts, sacrifices, espérances, joies ou deuils, nous mettons tout en commun. Plus d'une fois, depuis vingt et un mois, des soldats anglais traversant Paris sont allés déposer des fleurs au pied de la statue de Jeanne d'Arc; allons donc à notre tour déposer aujourd'hui sur le tombeau de Shakespeare une palme au ruban tricolore; efforçons-nous de retrouver pendant un instant cette liberté d'esprit qui est nécessaire pour goûter les grandes œuvres d'art.

*
* *

Messieurs, il y a trois cents ans que Shakespeare est mort. Il est mort à Stratford, le 23 avril 1616, le même jour, frappante coïncidence, où s'éteignait en Espagne un autre de ces grands génies dont s'honore l'humanité tout entière, Cervantes. Mais peut-on dire qu'ils meurent, ceux-là, le jour où leur corps est rendu à la terre, et n'est-il pas vrai au contraire que c'est à dater

de ce jour que commence véritablement leur vie, une vie qui, loin de jamais s'éteindre, devient d'âge en âge plus intense, plus puissante et plus radieuse?

L'année dernière, à cette époque-ci à peu près, je me trouvais aux États-Unis, dans une grande Université américaine, celle de Yale, à New-Haven. Là, dans un club qui dépend de l'Université et qui est un musée autant qu'un club, on me fit visiter une collection de vieux livres rares. Je ne sais pas si les Américains lisent beaucoup, mais ils ont des livres — et des reliures! — admirables. Ceux-ci étaient renfermés dans une toute petite salle faite comme un coffre-fort : murs, plafond et plancher d'acier, porte d'acier à triple serrure secrète. La porte s'ouvrit : à l'intérieur, les livres dorés, gaufrés, damasquinés, resplendissaient sur les rayons comme de petites idoles dans le mystère d'une pagode, et mon obligeant cicerone me les mettait entre les mains en murmurant avec respect : « Celui-ci a coûté 2 000 dollars, — celui-ci 4 000, — celui-ci 10 000 ». Je regardais non sans effarement cette bibliothèque de milliardaire, évidemment peu fréquentée, ces livres si riches, jadis écrits par des poètes très pauvres; et voici que parmi eux j'aperçus les éditions originales des drames de Shakespeare. Ce mince volume grossièrement imprimé sur papier rude, sur papier à chandelles, c'était la première édition de *Roméo et Juliette;* cet autre, celle du *Roi Lear;* c'étaient les exemplaires qu'ont maniés les premiers lecteurs de 1608 ou de 1610... Petits commencements d'une grande chose! humbles commencements d'une immense destinée! Cela était émouvant, comme pourrait l'être le berceau de Napoléon ou son premier uniforme de lieutenant d'artillerie. Quel avenir réservé à l'enfant naguère endormi dans ce berceau! — et quel avenir réservé aux rêves de poète pour la première fois fixés, éternisés dans ces vieux caractères d'imprimerie! Que de cœurs ils ont fait battre, que de larmes ils ont fait couler, que de rêves ils ont fait éclore! Mais que de discussions aussi ils ont soulevées, quelles fureurs, quelles tempêtes, avant que la gloire de l'auteur fût une gloire unanimement et universellement consacrée! Si mes collègues, M. Cestre et M. Berger, professeurs de langue et de littérature anglaises, n'étaient pas mobilisés l'un et l'autre, ils vous auraient dit, avec une compétence que je n'ai pas, combien de temps il a fallu pour

que le génie de Shakespeare ne fût plus, même en Angleterre, méconnu ou contesté de personne. Pour moi, me maintenant sagement dans le domaine qui est le mien, c'est du point de vue français que je veux envisager Shakespeare, c'est en France que je veux essayer de suivre les curieuses vicissitudes de sa fortune, les phases successives de sa renommée, — afin de vous montrer que si nous l'avons longtemps ignoré ou maltraité, nous l'avons bien dédommagé depuis de nos longs dédains ou de nos injustes partis pris.

L'étude a déjà été faite à moitié, et de main de maître, par M. Jusserand, actuellement et depuis plusieurs années ambassadeur de France à Washington. M. Jusserand n'est pas seulement un fin diplomate, c'est un de nos plus érudits et de nos plus délicats lettrés, et beaucoup d'entre vous sans doute connaissent son excellent ouvrage : *Shakespeare en France sous l'ancien régime.* En ce qui concerne cette période, je me borne donc à un bref résumé.

Et d'abord, le fait à noter, c'est qu'entre le moment où Shakespeare est mort et celui où son nom a commencé à être connu chez nous, il s'est écoulé plus de cent ans. On a souvent signalé des rapports entre les premières comédies de Rotrou et de Corneille, en particulier *Clitandre* et l'*Illusion comique*, et certaines pièces de Shakespeare ; mais ces rapports qui sont entre Rotrou, Corneille et Shakespeare, ils sont également entre eux et Lope de Vega ou Calderon, ils s'expliquent par l'esprit de leur époque, par les mœurs et les tendances générales de l'esprit humain à cette époque, et non par l'influence de Shakespeare, dont Corneille et Rotrou n'ont pas même soupçonné l'existence. Quelqu'un a publié, il y a une quinzaine d'années, une étude sur l'Angleterre intitulée : *L'Ile inconnue* ; nous n'en étions plus, il y a quinze ans, à découvrir l'Angleterre, mais au XVII[e] siècle, oui, elle était vraiment encore pour nous « l'île inconnue ». Nous ne regardions guère au delà de nos frontières, sauf un peu vers l'Italie et l'Espagne ; nous étions chez nous et rien que chez nous. Il n'y a pas un livre français du XVII[e] siècle où le nom de Shakespeare soit prononcé. Il est vrai que deux exemplaires de ses œuvres avaient pénétré en France : l'un se trouvait dans la bibliothèque de Louis XIV, l'autre dans celle du surintendant

Fouquet. On peut être assuré qu'ils y jouissaient d'une tranquillité parfaite et que personne ne les lisait; personne, au temps de Boileau, ne pouvait lire Shakespeare. Essayez de vous figurer Boileau lisant Shakespeare : il en serait mort.

Nous avons découvert Shakespeare, en même temps du reste que l'Angleterre elle-même, en même temps que la littérature, la philosophie, la constitution et les mœurs de l'Angleterre aux environs de l'année 1730, et c'est à Voltaire que revient l'honneur de la découverte. Aux environs de 1730, Voltaire exilé était allé vivre à Londres : il y entend parler de Shakespeare, il voit jouer ses pièces, il est étonné, scandalisé souvent, souvent émerveillé et à son retour en France, dans ses *Lettres philosophiques*, il jette à tous les échos ce grand nom qui n'avait pas encore retenti à nos oreilles. Il qualifie les pièces de Shakespeare de « farces monstrueuses », mais enfin il déclare qu'elles contiennent des beautés de premier ordre, et que l'auteur avait « un génie plein de force et de fécondité, de naturel et de sublime ». Il en parle à tant de reprises et avec tant d'insistance que la curiosité du public s'éveille. L'abbé Prévost se met, lui aussi, à parler du théâtre shakespearien, à en donner des extraits dans son journal *le Pour et le Contre*. En 1745, un traducteur, La Place, entreprend de nous faire connaître, non pas tout Shakespeare, on n'en était pas encore là, mais, selon son expression, « ce qu'il y a de présentable dans Shakespeare »; et sa traduction est si goûtée qu'après avoir promis deux volumes il en donne quatre. C'est le temps, en effet, de l'*anglomanie*; nous avons beau être en guerre avec l'Angleterre, nous avons beau nous battre contre elle sur terre et sur mer, la mode est de n'admirer qu'elle et d'admirer tout ce qui vient d'elle. On s'éprend de ses penseurs, de ses romanciers et de ses poètes; on se passionne pour Richardson, pour Young, pour Ossian, et plus que jamais pour Shakespeare, — si bien qu'en 1776, Letourneur donne une nouvelle traduction de ses œuvres, traduction plus complète que celle de la Place et moins infidèle, mais combien inexacte encore, et combien adoucie, édulcorée, expurgée ! L'ouvrage paraît par souscriptions, et parmi les souscripteurs figurent les plus grands noms de France, à commencer par ceux du roi et de la reine. Alors, ce même Voltaire qui naguère avait découvert Shakes-

peare, qui l'avait révélé, qui avait même essayé de l'imiter dans plusieurs de ses tragédies, qui en écrivant *Zaïre* s'était flatté de refaire *Othello*, Voltaire s'inquiète et s'alarme. Il lui semble que cet étranger devient bien encombrant, qu'il constitue un danger public, qu'il n'y aura bientôt plus ni art français ni goût français si personne ne s'oppose à la vogue grandissante de ses drames. De son château de Ferney, il écrit lettres sur lettres à ses amis de Paris ou de Versailles, il adresse à ses confrères de l'Académie française un petit écrit que Dalembert leur lira en séance publique, le 25 août de cette année 1776. Le petit écrit est une charge à fond contre Shakespeare. Shakespeare est un « barbare », un « sauvage », un « saltimbanque ». Et comment ne serait-il pas un barbare ? L'époque à laquelle il appartient n'était-elle pas l'âge gothique, l'âge de l'ignorance et des ténèbres ? Voyez ce qu'était la littérature de son temps.... Et à titre d'exemple, Voltaire cite *Gorboduc*, la tragédie de lord Buckhurt, qu'il résume ainsi : « C'est l'histoire d'un bon roi, mari d'une bonne reine ; ils partagent dès le premier acte leur royaume entre deux enfants qui se querellent pour ce partage ; le cadet donne à l'aîné un soufflet au second acte ; l'aîné au troisième acte tue le cadet ; la mère au quatrième tue l'aîné ; le roi au cinquième tue la reine, et le peuple soulevé tue le roi, de sorte qu'à la fin il ne reste plus personne. » Comment, en un siècle qui acclamait de pareilles sottises, un grand poète aurait-il pu naître ? Suit une analyse d'*Hamlet*, d'où il résulte que Shakespeare est un sauvage, et que si on continue à le lire, à l'admirer, tout est perdu, c'en est fait de la tragédie française.

C'en était fait, il est vrai, de la tragédie française à la fin du XVIIIe siècle, mais la faute n'en était pas à Shakespeare. La tragédie mourait de vieillesse, elle mourait de sa belle mort, et rien ne pouvait plus ni la perdre ni la sauver. L'art classique avait fait son temps ; mais il ne fallait rien de moins que les grands événements qui ont bouleversé la société de 1789 à 1815, pour qu'une renaissance littéraire pût se produire, et pour que du même coup Shakespeare fût véritablement compris. Il ne l'était, au XVIIIe siècle, ni de ceux qui le bafouaient ni de ceux qui le glorifiaient. Tous le voyaient à travers les habitudes et les timidités de l'esprit classique. Tandis que Voltaire l'accablait

d'injures, le bon Ducis, qui chantait ses louanges et s'efforçait d'adapter ses pièces à notre scène, le méconnaissait plus encore que Voltaire lui-même. L'étrange chose que ces adaptations d'*Hamlet* ou d'*Othello* par Ducis! Des récits au lieu d'actions qui se passent sous nos yeux, des urnes funéraires au lieu de fantômes, et des confidents, et du style noble toujours! Que cela est élégant, discret, innocent! Ducis fait de son mieux pour apprivoiser le monstre. Au dénouement de son *Hamlet*, Hamlet ne meurt pas, Ophélie n'est pas morte, et le spectateur s'en va dans la douce impression qu'un jour ou l'autre ils se marieront. Mieux encore dans *Othello* : les noms ont changé, Desdémone s'appelle Hédelmone, Cassio Lorédan, Iago Pézare; quant à Othello lui-même, s'il n'a pas changé de nom, il a changé de couleur, il n'est plus nègre : « J'ai pensé, dit Ducis, que le teint jaune ou cuivré, pouvant d'ailleurs convenir aussi à un Africain, aurait l'avantage de ne point révolter l'œil du public et surtout celui des femmes ». De même, le mouchoir, ce mouchoir qui est le ressort de l'intrigue dans Shakespeare, fait place à un « bandeau de diamant », et l'oreiller sous lequel l'Othello shakespearien étouffe Desdémone, fait place au poignard avec lequel l'Africain cuivré de Ducis tue Hédelmone. Il y a plus, c'est toute l'action de la pièce qui est déformée, c'est le sujet qui disparaît; *Othello* n'est plus le drame effrayant de la jalousie; tout l'intérêt dramatique des trois premiers actes est dans la question de savoir si le père d'Hédelmone lui pardonnera d'avoir sans son consentement épousé Othello. Othello ne devient jaloux qu'au quatrième acte, et Iago, qui mène toute l'intrigue dans la pièce anglaise, n'a chez Ducis qu'un rôle très court.

N'est-ce pas assez prouver qu'en ce temps-là Shakespeare n'était pas compris même de ses admirateurs? Il n'était pas compris même des plus grands esprits : aux premiers jours du XIXe siècle, Chateaubriand, — ce Chateaubriand qui a tant fait pour élargir le goût français, qui allait écrire *Le Génie du Christianisme* et *Les Martyrs*, qui à tant d'égards a été le grand initiateur, le fondateur de l'art nouveau, — en 1800, dans le *Mercure de France*, Chateaubriand parlait de Shakespeare avec le même dédain ou le même dégoût que Voltaire.

*
* *

Mais, Messieurs, voici venir les « Jeune France », voici venir la France nouvelle, celle des romantiques, une génération ardente, inquiète, toute frémissante des récents souvenirs de la Révolution et de l'Épopée napoléonienne. Celle-ci peut comprendre Shakespeare, elle va le comprendre, de ce nom elle va faire son cri de guerre en montant à l'assaut du vieux Parnasse classique. Et ici il y aurait tant de faits significatifs à citer, à grouper, qu'il faut se borner à rappeler les principaux et à en marquer l'enchaînement.

En 1823, paraît le premier manifeste du Romantisme, la brochure intitulée : *Racine et Shakespeare*, dans laquelle Stendhal déclare (assez confusément, d'ailleurs) qu'à une France nouvelle il faut un art nouveau, un art vivant et libre, et que le modèle en est chez Shakespeare. L'état des esprits en France après la Révolution et l'Empire, dit-il en substance, est analogue à celui des esprits en Angleterre à la fin du XVIe siècle; nous sommes un monde jeune, en formation, des âmes fougueuses, il nous faut un théâtre qui soit comme celui de Shakespeare de la vie, de l'action, de la fièvre même, de la réalité palpitante et saignante. — Quatre ans plus tard, Hugo publie l'autre manifeste de l'école, la retentissante préface de *Cromwell*, et c'est pour établir que toute la poésie moderne réside dans le drame, et que le drame réside tout entier en Shakespeare. Or, en cette même année 1827, une troupe d'acteurs anglais s'en vient précisément jouer à Paris sur la scène de l'Odéon les pièces de Shakespeare, troupe excellente qui compte dans ses rangs Kemble, Kean, Macready, Miss Smithson. Elle joue les pièces de Shakespeare intégralement, elle les joue en langue anglaise, et c'est parmi les jeunes gens de chez nous un indescriptible enthousiasme. Très peu parmi eux savent l'anglais : n'importe, ils suivent dans de petits exemplaires minuscules de la traduction Letourneur qui se vendent à la porte du théâtre; et surtout ils suivent la pièce dans le jeu des acteurs, dans leurs intonations, leurs gestes, leurs expressions de physionomie. Tous les romantiques qui ont écrit leurs *Mémoires*,

ont parlé de ces représentations comme du grand événement de leur jeunesse. Dumas se compare à « un aveugle-né auquel on rend la vue », et conclut : « Je reconnus que dans le monde théâtral tout émane de Shakespeare, comme dans le monde réel tout émane du soleil,... je reconnus enfin que c'était l'homme qui avait le plus créé après Dieu ». Berlioz n'est pas moins enthousiaste :

J'assistai à la première représentation d'*Hamlet* à l'Odéon....

Shakespeare, en tombant ainsi sur moi à l'improviste, me foudroya. Son éclair en m'ouvrant le ciel de l'art avec un fracas sublime m'en illumina les plus lointaines profondeurs. Je reconnus la vraie grandeur, la vraie beauté, la vraie vérité dramatique. Je mesurai en même temps l'immense ridicule des idées répandues en France sur Shakespeare par Voltaire,

. . . . ce singe de génie
Chez l'homme, en mission, par le diable envoyé,

et la pitoyable mesquinerie de notre vieille Poétique de pédagogues et de frères ignorantins. Je vis,... je compris,... je sentis... que j'étais vivant, et qu'il fallait me lever et marcher.

Mais la secousse avait été trop forte, et je fus longtemps à m'en remettre....

Le lendemain, on afficha *Roméo et Juliette*.... Il n'en fallait pas tant pour m'achever. Après la mélancolie, les navrantes douleurs, l'amour éploré, les ironies cruelles, les noires méditations, les brisements de cœur, la folie, les larmes, les deuils, les catastrophes, les sinistres hasards d'*Hamlet*, après les sombres nuages, les vents glacés du Danemark, m'exposer à l'ardent soleil, aux nuits embaumées de l'Italie, assister au spectacle de cet amour prompt comme la pensée, brûlant comme la lave, impérieux, irrésistible, immense, et pur et beau comme le sourire des anges, à ces scènes furieuses d vengeance, à ces étreintes éperdues, à ces luttes désespérées de l'amour et de la mort, c'était trop. Aussi, dès le IIIe acte, respirant à peine et souffrant comme si une main de fer m'eût étreint le cœur, je me dis avec une entière conviction : « Ah ! je suis perdu ! »

Berlioz a donné, vous le savez, Messieurs, d'autres preuves et plus précieuses de l'admiration sans bornes qu'il ressentait pour Shakespeare. Il lui a demandé quelques-unes de ses plus belles inspirations; il a écrit sa Fantaisie sur *La Tempête* en 1830, son ouverture du *Roi Lear* en 1831, *Roméo et Juliette* en 1835, enfin en 1862, *Béatrice et Bénédict* dont la donnée est prise dans *Beaucoup de bruit pour rien*. Je ne m'arrête qu'à son

Roméo et Juliette qui est un chef-d'œuvre. La partition porte en sous-titre : « Symphonie dramatique avec chœurs, solos de chant et prologue récitatif choral ». En fait, elle se compose de deux parties : d'abord, une sorte de récit lyrique, de méditation musicale dans laquelle Berlioz résume la pièce de Shakespeare, s'exalte, célèbre l'auteur lui-même et les enfants de son génie; puis, les scènes capitales du drame revivent devant ses yeux, la scène du bal chez Capulet, la scène du jardin, la nuit, sous le balcon de Juliette, les funérailles de Juliette, enfin la scène du tombeau où Roméo vient boire le poison. Merveilleux pouvoir des sons, qui savent parler tout à la fois à nos oreilles, à nos cœurs et même à nos yeux! Seuls les instruments chantent dans la scène du jardin et dans celle du tombeau; et cependant le décor s'évoque pour nous, nous voyons les silhouettes en même temps que nous croyons entendre les voix. Jamais l'amour n'a parlé un langage plus brûlant ou plus déchirant; jamais le mot : *adieu!* n'a été prononcé avec autant de tristesse et de douceur qu'il l'est ici, dans la scène du jardin, par les violons et les violoncelles. Et certes, de toutes les traductions qui ont été données de Shakespeare, je dirais volontiers que celle-ci, la traduction par la musique, est la seule qui soit fidèle, parce qu'elle est la seule où il y ait autant de poésie que chez Shakespeare lui-même.

Il ne faut pas oublier, toutefois, qu'à la même époque à peu près, en 1829, Alfred de Vigny traduisait en vers *Othello* pour le Théâtre-Français, et que cet essai a contribué aussi, très certainement, à l'éducation du public aux environs de 1830. La traduction de Vigny, de même que dans son *Shylock* qui ne fut jamais joué, est aussi exacte qu'une traduction en vers peut l'être, et les vers en sont purs, harmonieux, comme on peut s'y attendre de la part d'un tel traducteur. Chacun, en somme, en ces grandes journées de la bataille romantique, apportait sa pierre au monument de Shakespeare. Delacroix peignait des Othello et des Hamlet de fière et tragique allure; Ingres lui-même faisait une place à Shakespeare dans son *Cortège d'Homère* qui est à présent au Louvre. Il est incontestable que Shakespeare a pénétré profondément dans l'âme

romantique; il est pour quelque chose dans cette glorieuse renaissance de l'art et des lettres, et même quand nos écrivains d'alors ne l'imitent pas, il leur arrive de se rencontrer avec lui, tant il y a d'affinités entre leurs âmes et la sienne.

Désormais, tous ceux qui parlent de lui en parlent dignement, et il n'est aucun de nos maîtres qui n'ait parlé de lui; Chateaubriand tout le premier, en 1836, dans sa *Littérature anglaise*, Chateaubriand à qui ses jeunes disciples ont ouvert les yeux, qui comprend maintenant l'auteur d'*Hamlet* et le loue autant qu'il l'avait dénigré trente-six ans plus tôt; puis Taine, dans une autre *Littérature anglaise* que tout le monde connaît, Hugo dans son *William Shakespeare*....

Hugo a écrit son *William Shakespeare* en 1864, pendant que l'Angleterre célébrait le troisième centenaire de la naissance du poète; il l'a écrit surtout pour recommander au public la nouvelle traduction des *Œuvres complètes* que son fils François allait publier. C'est un de ces ouvrages qui appartiennent à la vieillesse de Hugo et où il y a plus de mots que d'idées. Il y a de tout là-dedans, des coups d'aile, des pages superbes, et puis des divagations métaphysiques et politiques, de la rhétorique si creuse! Sous prétexte que Shakespeare est souvent trivial et sacrifie, comme on dit, à la canaille, il le tire au socialisme et écrit cinquante pages sur le rôle des poètes dans une démocratie. Lamartine, bien vieux alors et célébrant lui aussi Shakespeare dans son *Cours de littérature*, n'a pas été tendre pour son glorieux rival Victor Hugo : il déclare que ce livre sur Shakespeare est « écrit dans une prose de cyclope ». La postérité, je l'avoue, n'en a guère retenu que la provocante et paradoxale formule : « Quant à moi qui parle ici, dans Shakespeare, j'admire tout, comme une brute. » Mais comment ne pas citer la magnifique phrase que voici?

Il y a des hommes océans....

Ces ondes, ce flux et ce reflux, ce va-et-vient terrible, ce bruit de tous les souffles, ces noirceurs et ces transparences, ces végétations propres au gouffre, cette démagogie des nuées en plein ouragan, ces aigles dans l'écume, ces merveilleux levers d'astres répercutés dans on ne sait quel mystérieux tumulte par des millions de cimes tumultueuses, têtes confuses de l'innombrable, ces grandes foules errantes

qui semblent guetter, ces sanglots énormes, ces monstres entrevus, ces nuits de ténèbres coupées de rugissements, ces furies, ces frénésies, ces tourmentes, ces roches, ces naufrages, ces flottes qui se heurtent, ces tonnerres humains mêlés aux tonnerres divins, ce sang dans l'abîme; — puis, ces grâces, ces douceurs, ces fêtes, ces gaies voiles blanches, ces bateaux de pêche, ces chants dans le fracas, ces ports splendides, ces fumées de la terre, ces villes à l'horizon, ce bleu profond de l'eau et du ciel, cette âcreté utile, cette amertume qui fait l'assainissement de l'univers, cet âpre sel sans lequel tout pourrirait; — ces colères et ses apaisements, ce tout dans un, cet inattendu dans l'immuable, ce vaste prodige de la monotonie inépuisablement variée, ce niveau après ce bouleversement, ces enfers et ces paradis de l'immensité éternellement émue, cet infini, cet insondable; — tout cela peut être dans un esprit, et alors cet esprit s'appelle génie, et vous avez Eschyle, vous avez Isaïe, vous avez Dante, vous avez Michel-Ange, vous avez Shakespeare, et c'est la même chose de regarder ces âmes ou de regarder l'Océan.

*
* *

J'aurais beaucoup à dire encore si je voulais rappeler tous les intelligents efforts qui ont été faits depuis chez nous pour vulgariser le culte de Shakespeare. Je devrais mentionner les travaux des érudits, ceux d'un Mézières ou d'un Darmesteter, la nouvelle traduction complète de Montégut, mainte traduction partielle par Meurice, Dorchain, etc. Je devrais évoquer le souvenir de notre cher grand Mounet-Sully dans le rôle d'*Hamlet*; car, certes, ceux qui l'ont vu n'oublieront ni ne renieront jamais l'émotion ressentie....

Qu'il suffise de dire qu'aujourd'hui la cause est entendue et le procès jugé. L'initiation est achevée, cette initiation toujours indispensable, qu'il s'agisse de peinture, de musique ou de poésie. Grâce au travail de nos critiques et plus encore grâce au génie de nos grands écrivains, grâce aux progrès de l'esprit cosmopolite et à une connaissance de plus en plus répandue des littératures étrangères, grâce aussi, mais oui, disons-le, aux progrès de l'esprit moderne, de cet esprit de la Révolution qui a fait tomber la barrière entre les hommes de toute classe sociale et de toute race, le goût français, si sûr et si pur, mais vraiment si étroit au temps de Racine ou de Boileau, s'est infiniment

élargi. Tous nous disons à la Muse de Boileau, comme Renan l'a dit à Pallas-Athéné dans son admirable *Prière sur l'Acropole* : « Bon sens et raison ne suffisent pas; le monde est plus grand que tu ne crois ». Nous n'admirons pas tout, « comme des brutes », ce qui serait une fâcheuse manière d'admirer; nous n'admirons pas tout Shakespeare, « Shakespeare tout cru et tout velu », ainsi que disait Jules Lemaître; nous voyons ses défauts, nous les connaissons, nous savons qu'il y a chez lui des absurdités, des grossièretés et du galimatias, nous savons que dans *Roméo et Juliette*, à part les scènes d'amour enchanteresses et éternellement jeunes, le style est fait de pointes, de concetti et de jeux de mots insupportables : mais ces défauts, nous savons qu'ils sont moins les siens que ceux de son siècle, et ils ne sauraient nous empêcher d'admirer son prodigieux génie. Ses hardiesses, la terrible vérité de ses analyses ou de ses peintures, nous émeuvent toujours et jusqu'au fond de l'âme; elles ne nous font plus reculer d'horreur. Nous sommes familiarisés maintenant avec les spectacles que le premier il a osé peindre. Car d'autres maîtres sont venus au XIXe siècle vérifier ses affirmations et éclaircir ses symboles; d'autres nous ont appris à voir la vie telle qu'elle est, avec toute sa fange et toute sa poésie. Les vrais commentateurs de Shakespeare, ce sont les autres grands créateurs, ceux qui ne l'ont pas imité, mais continué. Le commentateur de la fantaisie shakespearienne, de *Cymbeline* ou de *Comme il vous plaira*, c'est Musset dans *A quoi rêvent les jeunes filles* ou dans *Barberine*, dans *Les Caprices de Marianne* ou dans *Fantasio*. Le vrai commentateur du *Roi Lear*, c'est le puissant romancier qui, longtemps après Shakespeare, a conté les tortures et l'agonie du vieillard abandonné et renié par ses enfants, et qui a incarné en une autre figure géante tout le martyre de la tendresse paternelle : c'est Balzac dans le *Père Goriot*. Le vrai commentateur de *Macbeth*, c'est celui qui de nos jours a osé regarder dans l'âme d'un assassin : c'est l'auteur de *Crime et Châtiment*, Dostoïewsky. Et les vrais commentateurs d'*Hamlet*, ce sont tous ceux qui depuis Shakespeare ou depuis Pascal ont analysé en nous le supplice du doute, ceux qui ont exprimé les torturantes inquiétudes de l'âme moderne, ceux qui ont repris à leur compte, et avec un accent si sincère, si poignant, l'inou-

bliable *Monologue* : ce sont Chateaubriand, Musset, Vigny, Sully-Prudhomme et, disons d'un mot, tous nos grands poètes français du XIXe siècle. Shakespeare est aujourd'hui pour nous un classique, il est inscrit sur nos programmes d'enseignement ; il est un élément de notre formation intellectuelle, un élément de notre vie morale.

J'ajoute qu'en l'admirant de toutes nos forces, nous l'admirons sans embarras; nous ne lui en voulons aucunement de ne pas appartenir à notre race; d'abord parce que les grandes œuvres d'art, d'où qu'elles viennent, appartiennent à l'humanité tout entière, et puis parce que la littérature de la France est assez riche, n'est-ce pas? pour que nous n'ayons pas à être jaloux de nos voisins. La France qui compte parmi ses écrivains Rabelais et Ronsard, Descartes et Pascal, Corneille et Racine, La Fontaine et Molière, Rousseau et Chateaubriand, Lamartine et Hugo, Musset et Vigny, Saint-Simon et Balzac, la France n'a rien à envier à aucune autre nation. Mais reconnaissons cependant ce qu'il y a d'unique et de surprenant en Shakespeare, reconnaissons que pour trouver chez nous l'équivalent de son génie il nous faudrait réunir plusieurs de nos plus grands génies et de ceux qui se ressemblent le moins entre eux, nos plus hardis réalistes et nos plus charmants fantaisistes, nos plus sublimes penseurs et nos plus tendres rêveurs. Car Shakespeare, et c'est là le prodige, Shakespeare rassemble en lui tous les contraires, il a tous les dons; il est à la fois la Comédie et le Drame, il est la Méditation. Point d'imagination plus capricieuse et plus romanesque; il s'inspire des vieux conteurs, d'un Boccace ou d'un Bandello, il nous emporte en pleine fiction, en pleine féerie; il nous emporte dans des îles lointaines et merveilleuses où des rois en exil ont pour valets Ariel ou Caliban, dans une Athènes où Thésée est duc et où Obéron converse avec la fée Titania, dans une forêt des Ardennes où rôdent les lions, dans une Bohème où l'on arrive par mer; il nous conte l'histoire de jeunes filles qui courent le monde travesties en hommes, et qui sous ce travestissement se battent, ferraillent comme des mousquetaires, et tournent la tête à tous les jeunes gens : *La Tempête*, *Le Songe d'une nuit d'été*, *Les Deux Gentilshommes de Vérone*, *La Douzième Nuit*, *Comme il vous plaira*, oh! les étranges et déli-

cieuses folies, quel enchantement! Et c'est le même homme qui écrit *Le Roi Lear*, *Othello*, *Macbeth*, *Hamlet*, le même homme qui descend jusqu'au fond de la conscience humaine, qui a une si profonde science de nos passions, de nos faiblesses et de nos vices, un si profond sentiment de la grandeur et de la misère humaine, un sentiment si poignant du mystère qui est en nous et autour de nous!

Voilà pourquoi, Messieurs, Victor Hugo n'avait pas tort, après tout, de l'appeler « un Océan ». Il n'avait pas tort de dire que l'œuvre de Shakespeare donne la sensation de l'abîme, de l'immensité, de l'infini. Il n'avait pas tort de le ranger parmi les génies surhumains, à côté d'Isaïe et d'Eschyle, de Dante, de Michel-Ange et de Rembrandt. Et je pense qu'il n'avait pas tort non plus de ranger à côté de Shakespeare ce Cervantes qui est mort le même jour que lui et qui vit de la même gloire. Cervantes qui nous a conté les combats de Don Quichotte contre des géants imaginaires, est lui-même un géant, un immense génie. Il a su atteindre à la suprême beauté du symbole, il a créé une de ces figures où se résume en quelque sorte la lamentable et auguste histoire de l'humanité. Son œuvre est à la fois un éclat de rire et un sanglot, elle est une raillerie et elle est une apothéose. Elle dit tout ce qu'il y a de puéril et de décevant dans nos rêves d'idéal, dans notre désir d'embellir le réel et de faire de nos songes une réalité; elle nous égaie aux dépens du pauvre chevalier qui court le monde à la recherche des belles aventures. Et en même temps, qui ne voit que Cervantes l'aime, son pauvre chevalier, qu'il excuse, qu'il chérit sa folie, et qu'il le plaint le jour où ses yeux s'ouvrent, où la désillusion vient? Qui ne voit ce que cette parodie de l'idéalisme a de mélancolique, de touchant et de noble, et qu'aux yeux de Cervantes, comme aux yeux de Don Quichotte, en dépit de toutes les déceptions et de toutes les déconvenues, c'est l'idéal qui a raison, lui qu'il faut aimer et servir? « Je ne sais pas si Dulcinée existe, dit Don Quichotte; je sais seulement que je l'aime. »

*
* *

Un jour reviendra, Messieurs, où de nouveau nous pourrons rouvrir ces beaux vieux livres, où de nouveau nous pourrons goûter librement les jouissances d'esprit que nous offrent l'artiste et le poète. Il faut bien l'avouer : ce jour-là n'est pas encore venu. Tandis que je parle et que vous me faites l'honneur de m'écouter, notre pensée à vous comme à moi est absente. En 1792, après les massacres de septembre, quelqu'un demandait à ce Ducis qui a si singulièrement imité Shakespeare, pourquoi il n'écrivait plus de tragédies : « Écrire des tragédies, répondait Ducis, en ce moment! Mais en ce moment la Tragédie court les rues. » — Disons à notre tour : comment parler des poètes à l'heure où l'Épopée est debout dans nos tranchées? Non, nous n'avons pas l'esprit libre. J'ai beau évoquer le souvenir des grandes figures qu'ont créées Cervantes et Shakes peare : d'autres visions sont devant nos yeux. Le réel aujourd'hui surpasse en tragique beauté toutes les inventions des poètes. Gracieuses silhouettes de Perdita, de Viola, de Miranda, de Rosalinde ou d'Imogène, baisers qu'échangeaient au chant de l'alouette Roméo Montaigu et Juliette Capulet, détresse du ro Lear que ses enfants ont chassé et qui s'en va seul à tâtons, dans la nuit, sous la tempête, souffrances d'Othello, souffrance d'Hamlet, le prince noir aux yeux fous, — ah! comme tout cela nous semble loin de nous! Nous pouvons dire avec Musset :

Nos yeux ont contemplé des objets plus funèbres
Que Juliette morte au fond de son tombeau!

Oui, nous ressentons d'autres douleurs que celles qu'éveillent en nous les drames de la scène; nous avons vu commettre d'autres crimes que ceux de Macbeth; et nous connaissons aussi d'autres ivresses que celles de l'art, ivresses que nous apporte le bulletin du champ de bataille, divins frissons d'héroïsme et de gloire qui nous viennent des Flandres ou des Vosges, des plaines de Champagne ou des collines de Verdun. Le seul poème qui nous touche est celui dont les chants successifs s'intitulent :

la Forêt de Champenoux, la Marne, Ypres, Perthes et Beauséjour, les Éparges et l'Hartmanswillerkopf, Notre-Dame de Lorette et Neuville-Saint-Vaast, Souain et Massiges, Vaux et Douaumont, Avocourt et la cote 304, celui dont le dernier chapitre s'intitulera : *La Victoire*. En vain nous chercherions à distraire de là notre pensée : nous ne le pouvons pas et, non, nous ne le voulons pas. Au moment où je salue le vieux Miguel Cervantes, je sens que ce n'est pas à lui que va mon salut, mais aux 2 000 Espagnols qui se sont enrôlés dans la Légion étrangère, mais à ce jeune et si chevaleresque et si charmant roi d'Espagne qui a tant fait depuis vingt et un mois pour nos prisonniers et pour nos familles en deuil. Et de même, si sincère que je sois en adressant mon hommage à Shakespeare, je sens qu'en lui à l'heure actuelle c'est toute la nation anglaise que j'honore et que je salue; ce sont les *blue-jackets* qui ont coulé le *Sharnhorst* et le *Gleisenau*, le *Kœnigsberg* et l'*Emden*, le *Dresden* et le *Blücher;* ce sont tous les soldats en tenue khaki, ceux de Coulommiers, ceux de Saint-Éloi, de Saint-Julien, de Neuve-Chapelle, de Givenchy, de Festubert et de Loos, ceux qui ont mêlé leur sang au sang des nôtres, et qui nous aideront à chasser de chez nous un peuple de bourreaux et d'assassins !

André Le Breton.

Le Sujet libre de Composition française.

Il y a seulement une douzaine d'années il n'était point question dans les écoles de laisser aux enfants le soin de trouver eux-mêmes le sujet sur lequel ils s'exerceraient à composer et à écrire. L'ancienne pédagogie réservait strictement au maître le choix et la présentation du sujet de composition française et se gardait en général de laisser jamais à l'écolier la bride sur le cou. Ceci soit dit sans aucune intention de dénigrer la pédagogie d'hier au bénéfice d'une pédagogie nouvelle dont nos écoles auraient lieu d'être fières et contentes. Pourtant ce fut une tendance nouvelle et certainement heureuse que de faire appel à l'initiative de l'écolier, en lui demandant de rechercher un sujet sur lequel il aurait vraiment quelque chose à dire par lui-même, au lieu de suivre toujours en fait de composition française les fils d'un canevas.

La société pour l'étude psychologique de l'enfant fut sans doute l'initiatrice de cette innovation. Elle expérimenta la pratique du sujet libre de composition française et en contrôla les résultats avec sa scrupuleuse probité de méthode. Dans les écoles primaires élémentaires ou supérieures, l'idée parut bonne à maints instituteurs et professeurs. Le devoir libre ne fut, je crois, officiellement conseillé par personne, mais simplement encouragé à l'occasion comme un essai intéressant. Et maintenant, au cours d'une tournée d'inspection, on rencontre assez souvent cette pratique, décidément entrée dans nos mœurs scolaires.

Pourquoi la rencontre-t-on surtout dans les écoles de filles? C'est peut-être parce que les institutrices exercent, grâce à l'influence de cette sympathie qui s'échange plus spontanément et plus habituellement entre maîtresses et élèves qu'entre maîtres et écoliers, une action plus personnelle et qui évoque plus effi-

cacement bien souvent les ressources de l'esprit, du tempérament, de la sensibilité morale de l'élève. Entre le maître et les écoliers, il s'agit de travailler et d'apprendre : de part et d'autre, d'une façon un peu impersonnelle, on se donne à l'étude, à l'acquisition du savoir, au rendement de la journée scolaire. L'écolier veut être guidé : il s'étonnerait comme d'une anomalie des libertés et latitudes dans le choix de sa tâche que le maître lui concéderait. On peut conclure de ceci que la pédagogie virile a quelque chose à apprendre de la pédagogie féminine, plus personnelle, plus souple, plus persuasive.

Les maîtresses — et les maîtres, car il s'en rencontre sûrement aussi — de notre enseignement primaire qui ont adopté l'alternance, plus ou moins régulière, peu importe, du devoir libre et du sujet imposé de composition française n'ont pas eu à le regretter, et les résultats ainsi obtenus sont intéressants pour tout le monde.

Dans une école primaire supérieure de jeunes filles de la région parisienne, un jeune professeur a introduit le devoir libre en seconde année depuis cinq ans. Chargée de la 2e et de la 4e année, elle considère ce procédé comme très indiqué et efficace en 2e année, à un moment où l'on peut s'occuper avec une certaine liberté d'esprit, aucun examen n'étant à l'horizon, de l'éducation de l'esprit chez les élèves; elle ne l'a pas introduit en 4e année, le souci du brevet supérieur étant alors la principale affaire.

Chaque semaine, régulièrement, les élèves de 2e année ont à développer un sujet choisi par elles, et elles ont aussi à traiter, chaque semaine, le sujet dont le texte est choisi par le professeur. C'est la double ration hebdomadaire, par rapport aux habitudes courantes, et l'on profite à ce régime.

Depuis la rentrée jusqu'au milieu du second trimestre une élève a traité les sujets suivants, choisis par elle :

Un vieux village; — Promenade en bateau; — Promenade dans les bois en automne; — Un modeste intérieur; — Le permissionnaire; — Promenade de blessés; — Première neige; — Les baraques du jour de l'an; — Une ferme; — Un champ de bataille; — Belle journée d'hiver; — Souvenirs; — Le bois abattu.

La composition française sur un sujet imposé est corrigée suivant l'usage. On en use autrement pour les devoirs libres : une

demi-heure de classe est consacrée par semaine à la correction de ces derniers devoirs; le professeur les voit et les contrôle sans correction écrite et fait lire en classe un certain nombre de copies, non point au hasard, comme on pense bien; la correction orale est une causerie, pendant laquelle on provoque l'avis des compagnes sur les devoirs lus, sur l'entente du sujet. Peu de devoirs sont lus en classe; lecture, critique et examen du sujet sont rondement menés.

Le professeur réclame de la variété dans les choix, laisse la plus grande latitude à l'inspiration de chaque élève, encourage la recherche de l'actualité du sujet qui donne la meilleure garantie de sincérité. Le cercle de recherche s'étend ainsi aux souvenirs, voyages, lectures, impressions morales, aux faits et aux sentiments qui ont frappé les esprits et les cœurs.

Tous les devoirs sont notés, et la note de ces devoirs est une de celles auxquelles les écolières attachent le plus d'importance. Rien de plus naturel, car le devoir libre est le plus souvent traité avec prédilection, en raison de la nouveauté de l'exercice et de l'attrait de ce travail non tracé d'avance. A l'exception des esprits pauvres, irrémédiablement secs, comme il s'en rencontre toujours, les élèves mettent de l'ardeur à cette tâche; elles varient franchement leurs sujets qui, presque toujours, ont de l'intérêt; elles donnent progressivement et assez vite à leurs observations et impressions un tour sincère et franc. Le devoir libre est à peu près toujours meilleur que le devoir imposé : « Plus de vie, dit Mlle P..., plus d'aisance, un style plus naturel et plus souple. Libre de son sujet, l'élève n'aborde que ce qu'elle connaît et comprend. La différence de valeur entre deux devoirs de la même élève, sujet imposé et sujet libre, est parfois frappante. »

Un autre avantage du devoir libre c'est de donner au professeur une occasion de connaître ses élèves : aucun autre exercice, pas même la lecture expliquée, ne le vaut à cet égard. Dans la lecture expliquée en effet, rarement un accent personnel intervient de la part de l'élève; il faudrait, en doctrine pédagogique, qu'il en fût ainsi; mais la timidité ou la réserve, la gêne que cause inévitablement l'attention de nombreuses compagnes laisse rarement pointer la personnalité. Au lieu que le devoir libre permet de faire des découvertes : certaines enfants ont manifesté ainsi

leur délicatesse de sentiments, leur finesse morale, une élévation, une force de la pensée. Certaines fillettes étaient tenues pour molles ou même inertes : on les a vues s'émouvoir, admirer, penser par elles-mêmes. Des travers du caractère ou de l'esprit apparaissent et l'on peut essayer discrètement de les redresser.

C'est en février 1916 que j'ai eu l'occasion de m'intéresser aux devoirs libres des élèves de l'école primaire supérieure de M.... Deuxième année de la guerre : l'école a, outre des enfants de la ville et des alentours, des élèves qui ont fui devant la tourmente, et dont les yeux ont vu les spectacles de la guerre. Les enfants des pays ont d'ailleurs elles-mêmes frémi, aux jours terribles de septembre 1914, de l'approche de l'ennemi; elles ont vu passer le flot de ceux qui fuyaient devant l'invasion; elles ont vu s'organiser l'effort stratégique français et anglais qui barra la route aux Allemands. De maints pays envahis ou évacués des enfants sont venues, et elles sont devenues les compagnes affectueusement entourées des écolières de la ville. L'esprit et la sensibilité, l'imagination et la conscience des enfants ont amassé des idées, des souvenirs, des résolutions pour la vie entière. Il y a cinq ans on pouvait déjà certes faire appel à l'expression de ce qui venait du fonds propre d'élèves de quatorze ans; mais à présent combien leur fonds est plus riche, que de choses ont apprises ces écolières françaises en leur jeune expérience!

Leurs devoirs libres s'en ressentent. Quand on a dicté à nos élèves un sujet qui touche à la guerre, on peut être sûr que parmi les devoirs, il s'en trouvera toujours de frappants et d'émouvants : ainsi en a-t-il été immanquablement chaque fois que l'inspection m'a fait rencontrer dans une classe une correction de devoirs de cette nature. Mais les devoirs libres de l'école primaire supérieure de M.... sont un témoignage particulièrement précis de ce que les enfants de France sentent et pensent des formidables événements de cette guerre. Ces devoirs ont donc leur modeste valeur documentaire en même temps que leur intérêt pédagogique comme application et résultat d'une méthode encore assez nouvelle. Double raison d'en citer ici quelques-uns.

Voici d'abord une impression parisienne, souvenir précis et vif d'un voyage à Paris aux environs du jour de l'an 1916. Que

l'on se demande, après l'avoir lu, s'il y a tant de marge entre cette rédaction d'enfant et tels articles de valeur moyenne dont on garnit parfois une colonne de journal.

Les boutiques du jour de l'an.

Elles sont revenues ces petites boutiques du jour de l'an, les boutiques que la petite lampe à acétylène éclaire de sa lueur vacillante. Elles sont revenues. Et l'on voit déjà sur les grands boulevards mal éclairés, une longue file de cabanes de planches où le public curieux et intéressé se presse, s'écrase pour voir l'étalage.

Cette année elles ont un caractère qui sied bien pour une année de guerre. Les étalages ne sont pas si brillants qu'avant, il n'y a plus autant de babioles, de jouets, de futilités.

Presque tous les marchands ont pensé au soldat. Il est très rare l'étalage où le « poilu » n'a pas une grande part. Et c'est pourquoi on les visite tout de même les petites cabanes qui annonçaient avant la guerre les réjouissances de Noël et du Jour de l'An. Dans celles où l'on vend de la maroquinerie, on est sûr de trouver pour son soldat un portefeuille, solide et résistant, un étui à cigarettes, un porte-monnaie qu'une femme ou un vieillard (car il n'y a plus d'hommes jeunes) vous tendra avec empressement en disant : « Pour faire plaisir à un soldat! »

Quand on jette un coup d'œil sur l'étalage d'un vendeur de papier à lettres et de cartes de visite, on aperçoit un large écriteau de carton blanc, où sont écrits, en grosses lettres noires moulées, ces mots : « Pour écrire aux soldats de France! »

Dans les boutiques où l'on vend des appareils d'éclairage, becs de gaz, manchons, ampoules à électricité, le soldat a aussi sa part. Contre les murs s'allongent en piles les boîtes de brûlots, les briquets d'amadou, les petites lampes de poche.

Jusqu'aux boutiques où l'on vendait auparavant des vêtements pour les poupées, qui ont changé leur étalage. On y vend maintenant des chandails de laine, des cache-nez, des passe-montagne et des vêtements caoutchoutés, imperméables, qui garantissent les soldats de toutes les intempéries et leur évitent les douleurs, rhumes, bronchites...

De nouveaux commerces se sont créés. Dans quelques-uns on vend les bagues d'aluminium, depuis les simples anneaux jusqu'aux bagues ouvragées, sculptées, véritables chefs-d'œuvre de patience de nos braves combattants. Dans d'autres on vend des ouvrages exécutés par les blessés, par les soldats, objets de vannerie, tapisserie.

Il y a bien encore quelques baraques où l'on vend des sucreries, mais là aussi on pense aux soldats. C'est ainsi qu'une femme crie en tapant des mains : « Achetez des bonbons pour guérir les rhumes, les maux de gorge de vos poilus! » Et le public se presse, se fait servir.

Et ces petits commerces font leurs affaires, on achète : qui donc n'a pas un proche parent au front, qui donc ne s'intéresse pas à nos braves défenseurs?

En passant devant les petites baraques, chacun s'arrête et se dit : « Voilà qui ferait plaisir à mon mari ou à mon fils! » Et la marchande qui guette les clients se précipite et propose ses articles à l'acheteur.

Certes les soldats ne les auront pas vues les baraques Collet, mais en recevant de la mère, de l'épouse ou de la sœur un petit présent acheté dans ces boutiques, ils se rappelleront ce Paris où sont les êtres qu'ils aiment et ils se figureront se promener sur les boulevards, en famille, le soir de Noël ou du Jour de l'An.

Une enfant dont le cœur s'est gonflé de compassion au passage des émigrants avant de prendre elle-même la route douloureuse de l'émigration devant l'ennemi trace ce tableau du « passage des émigrés dans son village ».

Nous étions en août 1914, à la fin de ce premier mois de guerre qui a coûté tant de vies humaines.

Les Allemands avaient franchi notre frontière et avançaient sur Paris, repoussant les Français surpris par une attaque imprévue et peu préparés à la guerre.

Depuis plusieurs jours passaient dans le village des automobiles chargées de malles et d'énormes paquets.

C'étaient des personnes des pays du Nord et de l'Est qui fuyaient à l'approche des envahisseurs, car on connaissait à présent les actes de barbarie commis sur les vieillards, les femmes, les enfants restés dans les endroits où ils passaient victorieux. Nous apprîmes par ces émigrés que les ennemis étaient à la Fère et approchaient de Meaux.

Puis, par une soirée chaude et orageuse, nous vîmes arriver dans le bourg une longue file de chariots, traînés les uns par des chevaux, les autres par des bœufs.

Ces lourds véhicules étaient chargés jusqu'au bord de meubles de toute sorte, de matelas, de voitures d'enfants et de couvertures. Un peu de paille avait été jetée sur ces objets entassés pêle-mêle, et des enfants étaient juchés là-haut, sans bouger, et qui nous regardaient avec de grands yeux tristes.

Des femmes en haillons marchaient à côté des voitures, tenant dans leurs bras des bébés tout petits, et surveillant ceux qui étaient sur les chariots. Des hommes, vieillards ou tout jeunes gens n'ayant pas l'âge d'être appelés sous les drapeaux, conduisaient par la bride les animaux suant et soufflant à toute haleine, fatigués par leur longue course.

Ces pauvres gens étaient des émigrés. Les Allemands étaient arrivés dans leur village. Ils avaient fui emportant quelques meubles et les objets les plus indispensables, ne pensant qu'à sauver leur vie pour ne pas être en butte aux procédés révoltants de nos ennemis.

C'était pitié de voir de malheureuses femmes portant leur bébé de quelques mois et venant demander de faire chauffer le lait du petit être qui ne comprenait pas l'effroyable malheur qui fondait sur sa famille, mais qui souffrait de privations de toutes sortes.

Nous donnions à ces pauvres gens tout ce que nous pouvions.

Puis, il nous fallut partir nous aussi. Mais au bout de quelques semaines nous pûmes revenir sans que les Allemands fussent arrivés jusqu'à notre petit pays. Mais ces émigrés, que retrouveront-ils, eux? rien sans doute, si ce n'est leurs maisons brûlées et en ruines, leurs campagnes dévastées.

Venons en aide autant que nous le pouvons à tous ces pauvres gens.

Ce simple et sincère témoignage est écrit par une écolière dont l'écriture est encore franchement enfantine, lente et lourde. Mais avec quelle mesure s'y exprime la grande pitié qui a été au pays de France et en tant de pays de notre misérable Europe au cours de cette guerre !

Une autre élève rapporte ses impressions d'une visite au cantonnement et au chantier où sont internés et travaillent des prisonniers allemands. Jamais sans nul doute le professeur ne se serait risqué à donner un tel sujet : elle aurait apparemment redouté de provoquer l'expression maladroite ou excessive de sentiments violents. Mais l'élève qui l'a traité spontanément, ce sujet, s'est gardée de tout excès. Dans les ennemis vaincus et désarmés elle a peine à reconnaître l'ennemi ; mais comment ne pas songer aux cruautés sans nombre dont les armées allemandes se sont chargées à la face de l'humanité, en regardant les prisonniers ennemis, humainement traités? L'enfant parle avec force sans doute, mais avec dignité, le langage de la juste colère et de la réprobation françaises. Et par contraste, elle évoque, non sans charme, non sans art, est-on tenté de dire, le cadre riant et doux dans lequel elle a vu, aux bords d'un méandre de la Seine, le cantonnement et le chantier qu'elle décrit.

Une visite aux prisonniers allemands.

Jeudi dernier je suis allée me promener au bord de la Seine, sur le quai du Halage. Après avoir suivi le bord de l'eau pendant environ un kilomètre, j'aperçus au loin une toiture rouge : c'est le bateau où sont logés les prisonniers allemands. Maintenant je le distingue très bien. On a pris à cet usage un vieux bateau, qui bien des fois sans doute a descendu ce même cours de la Seine. Il porte en avant cette

inscription « La Ville de Sens ». Et maintenant sur le pont de ce bateau, une maison aux murs de planches, au toit de tuiles rouges a été élevée; une simple cabane, une porte et deux petites fenêtres forment les ouvertures, et une passerelle de bois relie la rive à l'intérieur du bateau. C'est là, sur le bord de notre belle Seine, en face de nos jolis coteaux de Vaulx, qu'habitent — momentanément, par bonheur, — vingt de ces terribles Allemands. Ils sont employés à quelque distance à l'exploitation d'une sablière. Je me dirigeai vers ce lieu, en traversant une vaste prairie. Bientôt j'aperçus une coupe dans le terrain : c'est la carrière de grève [1]. A l'entrée un soldat français défendait au public d'entrer dans la carrière. C'était un vieux territorial, enveloppé dans sa pelisse sombre et portant un fusil de son bras droit. Il était défendu d'approcher, mais, du bord de la carrière, on pouvait très bien voir les travailleurs en treillis blancs, qui étaient occupés à remplir de petits wagonnets qu'une machine à vapeur venait d'amener sur un rail. Pour remplir un wagonnet on employait deux hommes, qui, d'un mouvement régulier, jetaient dans la voiture, les pelletées de grève. Puis, quand les wagonnets furent pleins, les travailleurs, de leurs bras solides, les poussèrent jusqu'à la locomotive. Ces bras qui ont pillé, assassiné, maintenant sont réduits à l'impuissance. Ce sont des Allemands, ces hommes qui travaillent sur notre sol de France. Ce sont eux qui ont semé partout la dévastation et la souffrance. Aussi nous ne pouvons pas les regarder sans une haine bien naturelle : cette haine existera toujours entre le peuple français et le peuple germain, car ce qu'ils ont fait est impardonnable et inoubliable. Mais en voyant ces prisonniers notre pensée s'en va au-delà du Rhin, où dans les camps allemands, souffrent les nôtres depuis tantôt dix-huit mois. Chacun vit dans l'espérance de voir la fin de la lutte arriver afin que notre patrie soit débarrassée des Barbares et que les êtres qui nous sont chers reprennent leur place au foyer familial.

Quelle sérieuse et forte parole que celle de cette enfant lorsque sa jeune conscience prononce sur les crimes allemands cette sentence : impardonnable, inoubliable!

Une autre élève a consigné dans son devoir libre de novembre les rêveries et les pensées qu'évoquait en elle le son des cloches du temps des morts.

Le son des cloches.

Le village est presque entièrement plongé dans le calme de la nuit; chacun a fini sa tâche journalière et profite des rares moments de repos.

1. Nom du sable de rivière aux environs de Paris : localisme heureusement conservé par l'enfant et qui évoque l'origine probable du nom parisien de la Place de Grève, et de la grève.

Aucun bruit : plongée dans ma lecture, assise près de la fenêtre grande ouverte, je goûte le calme du soir. Mon attention est distraite. Je m'accoude à la fenêtre, et, la tête dans les mains, le regard fixé sur les étoiles scintillantes, j'écoute les cloches qui sonnent...

O sons des cloches, sons lugubres, comme vous imprimez la tristesse ! Avant, c'est joyeusement que vous annonciez les jours de fête et les mariages, et alors on se réunissait en famille, l'on était heureux et cependant on ne savait pas encore reconnaître tout le bonheur que procure la vie familiale.

Maintenant, à votre appel, nous venons prier pour nos chers absents... Combien, hélas ! tombent là-bas sans personne pour leur fermer les yeux, dorment même sans sépulture. Sonnez, cloches, et que votre chanson montant bien haut dans le ciel aille dire à nos chers défenseurs tombés loin de nous combien nous les pleurons, mais combien nous les admirons.

Cloches qui en ce moment sonnez sans relâche vous êtes en sûreté dans votre clocher, mais nombreuses là-bas sont vos sœurs qui ne sonneront plus. L'implacable ennemi a donné cours à sa haine en détruisant leurs vieux clochers, pleins de traditions, et elles gisent, pauvres cloches, au milieu des décombres. Elles ne domineront plus les maisons blanches du village, elles n'appelleront plus les habitants à la prière.

Tandis que les cloches sonnent toujours, je me crois près du front, il me semble entendre le canon qui tonne sourdement dans la nuit, les fusils qui crépitent, je vois nos soldats s'élancer à la baïonnette au milieu de tout ce vacarme...

Pour eux, pour ces braves qui meurent, sonnez !

Mais viendra le jour où à toute volée vous lancerez l'heure de la victoire. Et après avoir sonné les sons lugubres qui pleurent nos chers morts, vous sonnerez joyeusement en l'honneur de la Paix.

On peut mesurer, je crois, à lire ces lignes, la profondeur des impressions causées par la guerre sur cette enfance de nos écoles qui, dans ses jeux et dans le va-et-vient entre l'école et le foyer, nous paraît parfois insouciante de ce qui nous étreint, et qui, au fond de son âme, vit vraiment la guerre, en comprend et en retiendra les inoubliables leçons.

Les spécimens des devoirs libres que l'on vient de lire n'ont pas été choisis comme précisément les meilleurs dans le dossier de bons devoirs de la classe d'où ils proviennent : c'est surtout comme impressions d'enfants sur la guerre qu'ils ont paru intéressants. Ils montrent ce que l'on peut attendre, particulièrement au temps où nous sommes, de la pratique du sujet libre de composition française. V. Bonnaric.

L'Enseignement ménager à l'École primaire[1].

Les programmes de 1882-1887 tendaient à l'introduction de l'enseignement ménager dans les écoles primaires élémentaires de filles. Mais la diversité et l'étendue des matières à enseigner, la courte durée de la scolarité, d'autres causes encore ont restreint jusqu'ici cette application des programmes à des essais timides ou à des tentatives isolées.

Le département de l'Allier a élaboré et — depuis 1913 — en partie appliqué un projet d'organisation, dont voici les grandes lignes.

Dans les écoles de filles désignées par l'autorité académique, les enfants de onze à treize ans peuvent être groupées en *section ménagère* dans les écoles de moyenne et de petite importance, en *classe ménagère* dans les écoles à gros effectif.

Les élèves de ces classes et de ces sections reçoivent un enseignement ménager théorique et pratique élémentaire, mais ordonné et assez complet.

---

1. Les éléments de l'étude qu'on va lire ont été fournis surtout par des observations recueillies dans une circonscription d'inspection primaire du département de l'Allier. Notre numéro de mai 1914 avait publié un article du même auteur : « le Congrès d'enseignement ménager de Gand », dont la 3e partie indique à grands traits le mouvement qui, sur un grand nombre de points, tend à développer en France l'enseignement ménager dans nos écoles de filles. Parmi les heureuses initiatives signalées, figure justement — page 466 — l'application progressive dans le département de l'Allier d'un plan de réformes, présenté par l'Inspecteur d'Académie, approuvé par le Conseil Départemental : la mise en œuvre de l'organisation ainsi conçue semble avoir donné de bons résultats. (*N. D. L. R.*)

Plusieurs classes de l'après-midi — deux, trois ou quatre selon les établissements — sont entièrement consacrées aux leçons et aux exercices ménagers ayant pour objet *la couture* et, en particulier, *l'entretien des vêtements, l'économie domestique, l'hygiène et l'alimentation, des éléments d'économie rurale, le dessin appliqué aux arts féminins*, etc.

Aux jours d'enseignement ménager, l'école est ouverte aux anciennes élèves désireuses de parfaire sur ce point leur instruction pratique. Leur présence assure aux institutrices les mêmes avantages que la tenue d'un cours d'adultes régulier et distinct.

Le temps donné et la part faite à l'éducation ménagère ont eu pour conséquence la revision et un léger resserrement du programme général d'enseignement. Il a fallu, ici et là, notamment en arithmétique, en grammaire, en histoire, en instruction civique, élaguer un peu et marquer des limites plus précises. Au total, dans l'immense majorité des cas, il a suffi, pour gagner le temps nécessaire, de ramener l'organisation départementale à la simplicité des programmes types.

Pour la mise en œuvre de cette organisation nouvelle, les directions et les conseils au personnel ont été multipliés, collectifs ou individuels, donnés par la voie du *Bulletin*, au cours des conférences pédagogiques, dans l'école même, relatifs, les uns à l'organisation des Classes et des Sections, les autres aux méthodes, aux procédés, à l'enseignement.

L'enseignement ménager, pour la partie théorique, n'exige aucune installation particulière et n'occasionne aucune dépense spéciale. Il n'en est pas de même des exercices pratiques. Une grande table, dans la salle de classe même, peut servir à la coupe, puis au repassage; mais l'enseignement de la cuisine exige un local approprié. Dans l'Allier, les cantines scolaires sont assez nombreuses : leurs locaux et leur matériel ont pu souvent être utilisés pour l'enseignement culinaire. Assez souvent existe un réfectoire-vestiaire où prennent leur repas de midi les enfants venus des fermes et des hameaux éloignés : un fourneau placé là où il n'en était point encore, et le réfectoire s'est transformé en cuisine-salle à manger. Ailleurs un coin de préau fermé et convenablement aménagé est devenu salle d'en-

seignement ménager. L'outillage, qu'on a voulu modeste, consiste généralement en un petit fourneau à bois ou à charbon, quelques ustensiles parmi les plus usuels, une table, un placard, un peu de vaisselle, une douzaine de torchons : le tout exigeant une dépense de 150 francs environ.

A cette dépense de premier établissement s'ajoutent des frais permanents : un supplément relatif au travail manuel et des dépenses de cuisine. Ces dernières — dont on pourrait de prime abord s'effrayer — sont modiques. Si les enfants, en effet, consomment le repas qu'elles préparent, elles fournissent le pain et les légumes frais. Dans ces conditions, la dépense moyenne oscille autour de 0 fr. 30 par tête et par repas, soit 50 francs environ pour 12 séances annuelles de cuisine pratique et une section de 15 élèves. Il est peu de communes qui ne puissent consentir un si léger sacrifice.

L'organisation d'une classe ménagère est relativement aisée et la maîtresse qui la dirige, n'ayant pas à disperser son attention, peut lui consacrer tous ses soins. Il n'en est pas de même des sections ménagères. La section forme, dans la classe, un groupe auquel la maîtresse ne peut se consacrer exclusivement. Les difficultés ici sont analogues à celles que rencontrent toutes les institutrices placées à la tête d'écoles à une seule maîtresse ou de classes à plusieurs cours : elles exigent, pour être résolues, de l'autorité, de l'activité, du savoir-faire.

Leçons et exercices pratiques occupent, par semaine, deux séances entières de l'après-midi dans les sections, un plus grand nombre dans les classes ménagères. Ce groupement et cette disposition rendent possible la concordance à établir entre l'emploi du temps de la section et celui du reste de la classe; ils permettent à la maîtresse de se mouvoir plus à l'aise dans son enseignement, facilitent l'admission des anciennes élèves, dont beaucoup — leur travail ordinaire avancé ou terminé — peuvent, pendant quelques heures, se libérer de leurs obligations journalières au profit de leur instruction ménagère.

Les élèves n'entrent dans ces sections et dans ces classes qu'à l'âge de onze ans — au moment où, théoriquement au moins, elles ont parcouru le cycle des études du cours moyen — au moment aussi où beaucoup, à la maison, collaborent déjà à la

tenue du ménage. Mais, bien avant cette heure, les enfants sont peu à peu initiées à certaines pratiques et acquièrent des connaissances ménagères : on s'efforce de leur donner, avec le goût du ménage, des habitudes d'ordre, de régularité, d'activité. Telles pratiques auxquelles autrefois nos maîtresses n'attachaient, en général, que peu d'importance, passent aujourd'hui au premier plan de leurs préoccupations. Enfin l'orientation des études, dès le cours élémentaire même, est devenue, dans l'ensemble, plus nettement pratique et féminine.

Les directions pédagogiques données au personnel ont mis en relief la nécessité d'associer étroitement la pratique à la théorie, de fortifier les principes de leurs applications. C'est ainsi qu'en couture, par exemple, on ne se contente pas d'enseigner et de faire exécuter sur une pièce « la reprise » ; on fait repriser du vrai linge et, le plus souvent, du linge usagé fourni par les familles ; en économie domestique et en hygiène, on ne s'en tient pas à des conseils sur le balayage, à des explications sur les dangers des poussières ; on fait pratiquer par les élèves mêmes, dans la classe ou ses annexes, le balayage humide, l'essuyage rationnel ; l'étude de l'alimentation se double d'exercices pratiques de cuisine.

Comment nos institutrices entendent-elles cet enseignement de la cuisine qui, pour n'être pas tout l'enseignement ménager, n'en reste pas moins peut-être la partie la plus ardue sinon la plus importante [1] ? A cette question je crois ne pouvoir mieux

1. Les détails qui suivent, et qui visent plus particulièrement des dispositions d'organisation, peuvent aussi offrir quelque intérêt.

Dans la plupart de nos sections et de nos classes ménagères, la leçon de cuisine et l'exercice pratique qui fait corps avec elle se donnent le mercredi soir à partir de quinze heures. De quinze à seize heures, dans la salle de classe, on dicte le menu et les recettes, on rappelle les principes, on donne de nouvelles explications, on prépare enfin l'exercice pratique qui doit suivre. Dans les sections ménagères, la maîtresse, en même temps, dirige les travaux du reste de la classe ; dans les classes ménagères, la leçon théorique intéresse toutes les élèves, même celles qui ne doivent pas participer à l'exercice pratique : rarement ces dernières sont, pour une heure, confiées à la maîtresse de la classe voisine. A l'exercice pratique complémentaire ne prennent part qu'un nombre d'élèves déterminé — dix en moyenne. De la sorte, la maîtresse peut exercer la surveillance utile, donner, collectivement et individuellement, les conseils nécessaires, et il n'est pas d'élève qui ne soit activement et utilement occupée.

Le groupe de semaine reste donc à l'école après la sortie générale de

répondre que par le rapport fidèle d'une des dernières séances culinaires auxquelles j'ai assisté.

Le local? Une salle de classe, décorée avec goût, et, y attenant, une cuisine scolaire un peu exiguë, mais assez bien outillée. De l'une à l'autre la surveillance est aisée, le va-et-vient facile.

Les acteurs? La directrice de l'école, 8 élèves âgées de onze à quatorze ans, dont c'est la semaine de cuisine, et 2 anciennes élèves.

Le menu est inscrit au tableau noir :

POTAGE PAYSANNE
HARICOTS BLANCS A LA BRETONNE
NOUILLES AU GRATIN

Les élèves tiennent, ouvert devant elles, leur *Carnet de cuisine*. Le mode de préparation de chacun des plats qui composent le menu leur est rapidement dicté.

Quelques explications sont données au sujet du *Potage*. La maîtresse s'assure que les élèves savent bien ce que représentent les termes : émincez, revenir à blanc, hermétiquement, mijoter, etc., et que non seulement elles ont bien compris le texte, mais s'en sont pénétrées.

De même, et à la suite, est expliqué le mode de préparation des *Haricots blancs à la brëtonne*, pour la cuisson desquels on pronostique une durée de temps, peut-être variable, mais inférieure à peine à celle qu'exige la préparation du potage. On en arrivera seulement un peu plus tard aux *Nouilles au gratin*.

Ces explications données, on passe de la salle de classe à la cuisine. Maîtresse et élèves mettent un grand tablier protecteur. Les rôles sont distribués : une enfant règle le feu et devra le

---

seize heures. L'exercice pratique se prolonge jusque vers dix-huit heures : à ce moment le repas, presque toujours, est prêt et servi.

Pendant les courtes journées d'hiver, on ne peut, en maints endroits, retarder le départ des enfants; il faut, à la campagne, compter avec les difficultés des communications et les distances à parcourir : de ce fait, les préparations culinaires sont parfois renvoyées du mercredi soir au jeudi matin. Ce renvoi ajoute un surcroît à la besogne des maîtresses; celles-ci en prennent cependant volontiers l'initiative, conscientes de faire en l'espèce œuvre vraiment utile.

surveiller; une autre distribue à ses compagnes les ustensiles et les objets qui leur sont nécessaires et dont elle a la garde; une troisième tire, transporte et distribue l'eau; cinq autres épluchent les légumes, cependant qu'une des petites ménagères est préposée aux balances et que la dixième, carnet de cuisine en main, rappelle au bon moment les données exactes de la préparation à réaliser.

La mise en train terminée, un service de surveillance organisé, on repasse dans la salle de classe. Les élèves sont à leur place, carnet en main; l'une d'elles est envoyée au tableau noir : elle traduira en caractères visibles les résultats des calculs qui vont être faits.

Il s'agit tout d'abord d'établir les prix de revient par plat, par repas, par personne : opération importante pour de futures ménagères. L'attention et l'application sont manifestes; il est aisé de voir que le contact des réalités agit. Sous la dictée des enfants elles-mêmes, est portée au tableau l'indication, en nature et en quantité, des denrées entrant dans la confection de chaque plat. La maîtresse fait estimer par une élève ou par un groupe entier d'élèves le prix de chaque article, n'intervenant que pour poser une question ou redresser une erreur.

5 carottes et 3 poireaux, nous apprend l'enfant qui en a fait l'achat, ont coûté 0 fr. 15. Pour 800 grammes de pommes de terre, à raison de 0 fr. 15 le kilogramme, le prix de 0 fr. 12 est mentalement et vite déterminé. Au dernier marché le beurre s'est vendu 1 fr. 50 le demi-kilogramme. « Marie, donnez vite le coût des 100 grammes qui nous sont nécessaires. » Et, sans hésiter, Marie répond : « 0 fr. 30, Madame ». « Que coûte le pain en ce moment? » En chœur, on répond : « 0 fr. 80 les deux kilos, Madame ».

« Combien dépenserons-nous pour les 200 grammes qu'il nous faut? » Une élève qui a vu aussitôt que 200 grammes sont le dixième de deux kilos, répond très vite : « 0 fr. 08, Madame ». 0 fr. 15 + 0 fr. 30 + 0 fr. 08 donnent pour prix de revient du potage 0 fr. 65.

En procédant de façon analogue, on évalue à 0 fr. 56 le coût des *Haricots* et à 0 fr. 68 celui des *Nouilles*.

Le prix du repas se composera de ces totaux partiels aug-

mentés de la dépense de l'achat du pain. Pour déterminer cette dépense, on n'attendra pas que le repas soit servi et consommé. La maîtresse rappelle que les repas précédents ont établi, par tête, une consommation moyenne de 120 grammes. Il faut donc prévoir pour le repas d'aujourd'hui une consommation totale de 1 200 grammes et une dépense de 0 fr. 48.

Le prix de revient sera donc au total de 0 fr. 65 + 0 fr. 56 + 0 fr. 68 + 0 fr. 48 = 2 fr. 37, ce qui donne par élève 0 fr. 237 ou mieux 0 fr. 24.

« Est-ce là un repas cher? » Et nos jeunes ménagères de répondre en chœur : — « Oh! non, Madame ». — « Vous paraissez, mes enfants, bien sûres de votre fait. Croyez-vous cependant qu'on puisse s'offrir partout et journellement des repas de prix égal? Voici une famille composée du père, de la mère et de trois enfants. Le père gagne 4 francs par jour ouvrable; la mère tient son intérieur et réalise au dehors un gain mensuel de 15 francs. L'avoir total par mois s'élève donc en moyenne à 115 francs, le gain journalier à 115 : 30 = 3 fr. 80. En bonne économie, les deux cinquièmes de ces ressources doivent servir au logement, à l'habillement, aux besoins divers. Il reste donc pour la nourriture 3 fr. 80 × 3/5 = 2 fr. 28. Or, même si nous tenons le repas à 0 fr. 24 pour le repas principal de la journée, aussi coûteux que les deux autres réunis, nous aboutissons pour la nourriture à une dépense journalière de 0 fr. 24 × 2 × 5 = 2 fr. 40. Bien des ménagères ont donc à considérer cette modique somme de 0 fr. 24 comme un maximum à ne pas atteindre à tous les repas.

« En substituant aux *Nouilles au gratin* un plat de *Pommes de terre à l'anglaise*, nous eussions réalisé une économie de 0 fr. 22; mais cette substitution eût affecté la valeur nutritive de notre repas. Si, par contre, j'avais remplacé les *Nouilles* par un plat de viande, la dépense par tête aurait dépassé 0 fr. 35 et atteint peut-être 0 fr. 40. Au total, notre menu d'aujourd'hui est pratique et, malgré les réserves faites, réalisable dans un grand nombre de situations et de cas. Mais est-il suffisamment nutritif? Voilà ce qu'il importe de déterminer; car si l'on peut utilement prendre sur la gourmandise, il serait déplorable d'économiser sur la santé!

« Je vous rappelle que, pour réparer l'usure de nos tissus, entretenir en nous la chaleur et la vie, fournir l'énergie nécessaire à tous nos mouvements, nous avons besoin d'introduire journellement dans notre organisme, par kilogramme de notre propre poids, un peu plus d'un gramme d'albumine, un peu moins d'un gramme de graisse et environ 7 grammes d'amidon et de sucre. Or, des dernières pesées de l'Inspection médicale, il résulte que votre poids moyen est supérieur à 35 kilogrammes, inférieur à 40. Si, néanmoins, nous prenons pour base ce dernier chiffre, il semble que votre ration journalière doive contenir les quantités suivantes de principes nutritifs :

Albuminoïdes	1 gr. 4 $\times 40 =$	56	grammes.
Graisse	0 gr. 80 $\times 40 =$	32	— .
Amidon et sucre	7 gr. $\times 40 =$	280	— .

« Si, d'autre part, nous estimons que le repas principal doive fournir la moitié de la ration journalière, nous lui demanderons 28 grammes d'albuminoïdes, 16 de graisse, 140 d'amidon et de sucre.

« Plusieurs fois déjà, je vous ai fait déterminer la valeur nutritive d'une préparation alimentaire à l'aide du petit tableau qui se trouve en tête de votre *carnet de cuisine* et qui donne la composition des aliments les plus usuels. Évaluez rapidement les quantités d'albuminoïdes, de graisse, d'hydrates contenues dans le potage, les haricots, les nouilles et le pain qui constitueront notre repas. »

Les élèves, aussitôt, opèrent sur l'ardoise les calculs qui leur sont demandés, et bientôt — la concordance des chiffres dispensant de tout autre contrôle — les nombres suivants sont dictés, inscrits au tableau noir, reproduits sur les *carnets de cuisine* :

	Albuminoïdes.	Graisse.	Amidon et sucre.
Potage	34 gr.	87 gr.	266 gr.
Haricots.	72 —	69 —	180 —
Nouilles	69 —	81 —	224 —
Pain	108 —	6 —	636 —
Totaux	283 gr.	243 gr.	1 306 gr.

Soit, par personne, 28 grammes d'albuminoïdes, 24 de graisse, 130 d'amidon et de sucre.

« Notre repas, constate la maîtresse, est donc suffisant et bien équilibré. »

Une seconde fois, l'on passe dans la salle d'exercices. On examine l'état des préparations en cours et l'on procède aux manipulations nécessaires à la confection du dernier plat annoncé : *Nouilles au gratin.* Pendant qu'une équipe met la dernière main aux opérations culinaires, une autre dresse le couvert : il va de soi que les enfants consomment les plats préparés par elles.

Le potage, passé au tamis, est versé dans la soupière et bientôt servi; les *haricots*, dont on a parsemé la surface de persil haché, paraissent à leur tour sur la table, cependant que les *nouilles*, à four très chaud, achèvent leur cuisson. Une odeur appétissante se répand dans la petite salle. Tous les plats sont excellents; le potage en particulier est exquis. Nos jeunes ménagères reçoivent des compliments bien mérités et l'une d'elles veut bien me confier son carnet de cuisine, d'où je détache la page ci-contre.

Il ne s'agit évidemment point ici d'une leçon modèle — je ne me dissimule point les critiques qu'on peut lui adresser — mais d'un exercice, à mon sens, bien conçu, bien conduit et qui caractérise la manière de faire de nos sections et de nos classes d'enseignement ménager.

Ces classes et ces sections se sont utilement multipliées. Dans la seule circonscription d'inspection primaire de Moulins, 40 communes ont voté des subsides en faveur de l'enseignement ménager; de généreux donateurs ont apporté leur obole. Pendant l'année scolaire 1913-1914, 9 classes ménagères et 35 sections ont fonctionné normalement. Les institutrices se sont prodiguées. L'opinion publique, d'abord indifférente et parfois méfiante, s'est laissée gagner peu à peu et nombre d'anciennes élèves sont revenues demander à l'école les connaissances pratiques et utiles qu'elle leur offrait.

De nouvelles formations étaient prévues pour la rentrée de 1914. Malheureusement survint la guerre. Nos grandes élèves — les anciennes surtout — durent en maints endroits quitter l'école pour remplacer les hommes absents; les municipalités, momentanément, nous retirèrent leurs subsides, qu'elles affectèrent à des œuvres pressantes de solidarité nationale; un bulletin

Séance du . Menu pour 10 personnes.

DURÉE DE LA PRÉPARATION	INDICATION DES METS Denrées employées à la fabrication de chacun d'eux.	PRIX DE REVIENT PAR repas.	plat.	tête.	PRINCIPES NUTRITIFS EN POIDS Albuminoïdes.	Graisse.	Amidon et sucre.	MODE DE PRÉPARATION
2 h.	*Potage paysanne :*							Pelez 5 carottes, 800 gr. de pommes de terre, épluchez 3 poireaux, lavez le tout soigneusement et, après essuyage, émincez ces légumes très finement. Posez votre casserole sur le feu avec 100 gr. de beurre. Laissez fondre et ajoutez les légumes émincés. Faites revenir à blanc sur un feu doux, 10 min. environ, mouillez de 5 l. d'eau bouillante. Mettez une poignée de gros sel. Laissez mijoter deux h., passez au tamis, remettez dans la casserole pour faire un bouillon, versez dans la soupière sur quelques fines tranches de pain et servez.
	5 carottes, 3 poireaux.		$0^f,15$		»	»	»	
	800 gr. de pommes de terre		0 12		16	1	160	
	100 gr. de beurre. . .		0 30		»	85	»	
	200 gr. de pain. . . .		0 06		18	1	106	
	5 litres d'eau							
			$0^f,65$	$0^f,06$	34	87	266	
1 h. 1/2 à 3 h.	*Haricots blancs à la bretonne :*							Mettez tremper 300 gr. de haricots à l'eau fraîche. Le lendemain changez l'eau. Mettez cuire à feu doux avec une poignée de sel, deux oignons épluchés. Ecumez au besoin. Assurez-vous de la cuisson par écrasement entre les doigts de plusieurs grains. Egouttez sur un tamis, jetez les oignons, conservez l'eau de cuisson. Hachez deux oignons, une échalote, faites-les revenir à blanc avec 75 gr. de beurre; ajoutez les haricots, mélangez doucement. Si le tout paraît sec, ajoutez un peu d'eau de cuisson ou un peu de bouillon ou un peu de jus de roti. Avant de servir parsemez d'un peu de persil haché.
	300 gr. de haricots. .		$0^f,25$		72	6	180	
	75 gr. de beurre . .		0 21		»	63	»	
	Oignons, échalotes. .		0 10		»	»	»	
			$0^f,56$	$0^f,06$	72	69	180	
45 min.	*Nouilles au gratin :*							Mettez 300 gr. de nouilles dans une eau bouillante et salée. Laissez reprendre l'ébullition, couvrez, laissez mijoter sur le côté du feu. Au bout de 15 m., assurez-vous par écrasement entre les doigts de la parfaite cuisson des pâtes. Egouttez avec soin. Jetez la cuisson. Remettez dans la casserole avec sel, épices, 100 gr. de gruyère râpé, 60 gr. de beurre. Ajoutez un peu de crème ou de lait. Mélangez. Versez dans un plat creux à rôtir, saupoudrez de chapelure, arrosez d'un peu de beurre fondu et passez à four très chaud pendant un quart d'heure.
	300 gr. de nouilles . .		$0^f,24$		39	»	222	
	60 gr. de beurre. . .		0 18		»	51	»	
	100 gr. de gruyère . .		0 26		30	30	2	
			$0^f,68$	$0^f,07$	69	81	224	
	1 200 gr. de pain. . .		$0^f,48$	$0^f,05$	108	6	636	
	Totaux	$2^f,37$		$0^f,24$	283	243	1 306	

mensuel d'enseignement ménager qui, à bien des maîtresses, avait servi de directeur et de guide, cessa de paraître; enfin les préoccupations de tous allèrent à d'autres objets. Classes et sections ménagères ne disparurent pas pour cela : elles se transformèrent en ouvroirs travaillant pour la Défense nationale; elles continuèrent à donner, d'après les programmes établis, certains enseignements, hygiène, économie domestique, principes d'alimentation; mais, faute de ressources, les séances pratiques de cuisine s'espacèrent et, en certains endroits, furent suspendues.

Cependant tout n'est pas perdu : nous conservons les tendances, la méthode, les cadres, et la foi avec eux. Les difficultés plus grandes de la vie et de nouveaux devoirs à remplir grandiront demain encore le rôle de la femme. Il appartient à la famille et, dans certains milieux sociaux, plus encore à l'école, de préparer en nos jeunes filles la maîtresse de maison, consciente de l'importance de ses devoirs de ménagère, désireuse et capable de les remplir. Vienne la fin de la tourmente et, avec une ardeur renouvelée, nous reprendrons et nous nous efforcerons de mener à bonne fin l'œuvre momentanément interrompue.

M. Bec.

L'École et la Vie économique.

Les pages suivantes sont extraites d'un rapport de M. Tapie, inspecteur primaire à Digne, sur les conférences pédagogiques du département des Basses-Alpes qui portaient, cette année, sur ce sujet : « L'École et la vie économique ».

Il s'agit là d'une question dont l'intérêt n'échappera pas à tous ceux qui se préoccupent d'orienter de plus en plus l'enseignement post-scolaire dans le sens des utilisations pratiques.

Dans l'exposé que nous venons de faire de la situation économique de la Haute-Provence, nous avons remarqué que le fait dominant, qui marque de la manière la plus frappante la décadence rapide du pays, réside dans la diminution considérable et croissante du chiffre de sa population. Il y a là un mal auquel il importe d'apporter aussitôt des remèdes, tandis qu'il en est encore temps.

Il est certain que l'école peut jouer dans cette œuvre un rôle important à condition que ses maîtres et maîtresses y soient bien préparés et que, par-dessus tout, leur action économique et sociale ne se trouve pas isolée comme elle l'a trop été jusqu'à ce jour.

Résumons d'abord les données du problème. Il faut : 1° diminuer la mortalité; 2° augmenter la natalité; 3° arrêter l'émigration; 4° intensifier la production agricole et industrielle.

Diminuer la mortalité. — Pour tout ce qui relève de l'action enseignante, les éducateurs français ont rempli leur mission avec compétence et dévouement, en ce qui concerne l'hygiène individuelle, l'hygiène de l'habitation et celle de l'alimentation. On ne peut que les engager à continuer, en souhaitant que par une scolarité prolongée des connaissances plus pratiques puissent agir davantage sur les adolescents et compléter les notions acquises dans l'enfance.

Mais leurs leçons risquent encore de subir un déchet considérable si la loi n'intervient pas, dans toute sa rigueur d'applica-

tion, pour éloigner les fumiers des habitations; assurer la propreté des rues; exécuter les désinfections nécessaires dans les cas de maladies contagieuses et contre la multiplication des mouches; veiller à la captation rigoureuse des eaux d'alimentation; interdire aux adolescents l'entrée des cabarets; prohiber l'usage des liqueurs fortes; sévir contre l'ivresse, etc. Pour cela il faudra que les municipalités, dirigées et soutenues par le pouvoir central, agissent vigoureusement sur l'ensemble du territoire. Lorsque l'on a l'impression, chez nous, qu'une loi ou un règlement d'utilité publique seront intégralement appliqués, on s'y soumet, quoi qu'il en coûte. Procéder autrement, dans l'espèce, c'est risquer de voir se perpétuer un état de choses fâcheux, reconnu tel par l'ensemble, mais que la routine, la nonchalance ou l'habitude tendent à maintenir. Sur ce point, l'avis des instituteurs et institutrices est unanime.

L'Institutrice d'A... m'écrit : « Mon Collègue M. G... a toujours fait dans sa classe, je le sais, des efforts très sérieux pour essayer d'enrayer le penchant de beaucoup de petits jeunes gens vers l'alcool. Nous ne croyons pas, par expérience, que le simple enseignement théorique puisse avoir auprès de tous une action efficace : il faut que la loi intervienne dans toute sa rigueur. »

« Les élèves qui nous quittent sont sobres pendant quelques années. Mais, peu à peu, ils suivent le mouvement, cèdent aux tentations de la rue et imitent leurs camarades plus âgés. »

« L'heureux effet de l'enseignement anti-alcoolique se prolonge jusque vers la majorité. Mais le milieu finit par prendre l'adulte et finalement les vieux maîtres se sentent un peu trop seuls dans leur propagande, dans un milieu réfractaire à leurs conseils, et ils en viennent à croire qu'ils auront perdu leurs peines si une loi inflexible n'intervient pas à temps. »

Soins aux enfants et aux malades. — Il en va de même pour les leçons d'hygiène concernant les soins à donner aux enfants, aux malades et celles relatives à l'alimentation.

Dans la circonscription d'inspection primaire que je connais le mieux, celle de Digne, depuis plusieurs années, l'enseignement post-scolaire est orienté vers des fins très pratiques inspirées des nécessités locales. Dans les réunions de jeunes filles,

des causeries, des lectures d'ouvrages de vulgarisation (Soins à donner aux malades, par M[me] Gross-Droz; « Puériculture », par le D[r] Pinard) ont lieu régulièrement chaque hiver, après l'école du jour. Une enquête a même été faite pour déterminer dans quelles conditions les institutrices se chargeraient, par exemple, des pesées régulières des nourrissons. Les résultats étaient des plus encourageants pour tenter l'expérience dans les principaux centres du département.

Alimentation. — Dans une douzaine d'écoles de filles, à côté des leçons d'économie domestique, des cours pratiques de cuisine ont été organisés, auxquels participent les adolescentes, initiées à l'achat des denrées, à la préparation de repas consommés sur place (le jeudi) et aux travaux du ménage consécutifs à ces « manipulations ». C'est la meilleure façon de faire une propagande méthodique pour la vulgarisation d'une alimentation vraiment rationnelle, plus saine, plus alibile et moins dispendieuse que celle qui est en usage aujourd'hui, non seulement dans les milieux bourgeois, mais aussi, par imitation fatale, chez les paysans et les ouvriers, — comme en témoignent les nombreux documents recueillis dans notre enquête.

Aussi ne suffit-il pas de donner des recettes et un certain tour de main à nos futures ménagères. Il faut que des idées directrices les éclairent et les guident, faute de quoi la plupart des recettes seraient vite dénaturées. En voici quelques-unes sur lesquelles nous ne cessons d'attirer l'attention des institutrices :

— Apprendre aux jeunes filles à tirer un meilleur parti des ressources du ménage, à faire « bonne chère avec peu d'argent ».

— Les convaincre de la fausseté du préjugé qui fait considérer la viande comme l'aliment nutritif par excellence, alors qu'en réalité l'albumine de la viande est 8 fois plus coûteuse que celle du pain et des légumineuses et 13 fois plus que celle de la farine de froment (1 kg. de biscuits coûte moitié moins cher que 1 kg. de viande et fournit 4 fois plus de force (d'après Landouzy et Labbé).

— Leur apprendre à consulter, avec profit, des tableaux faisant connaître, pour chaque denrée, la comparaison de sa valeur nutritive au prix de revient de l'unité ou calorie. (Voir l'Alimentation ménagère au lendemain de la Guerre, par R. Leblanc, —

l'Alimentation rationnelle, par le Dr Pascault, — l'Enquête sur l'alimentation..., par Landouzy et Labbé, etc.).

— Favoriser le retour aux pâtes alimentaires, par la vulgarisation de recettes culinaires appétissantes, et aux farines de céréales — aliments de force par excellence — en les faisant entrer dans la préparation d'entremets à base de sucre et de lait. A ce sujet, montrer la fausseté du préjugé qui fait considérer le sucre uniquement comme une gourmandise, alors qu'en réalité c'est un producteur rapide d'énergie à bon marché (1 kg. de sucre fournit 4 000 calories utilisables; 10 morceaux de sucre valent 1 sou et donnent autant de force qu'un demi-litre de bon vin...). Que d'existences sauvées parmi les nourrissons au moment du sevrage par cette seule modification dans l'alimentation paysanne des adultes et, par voie de conséquence naturelle, dans celle de leurs enfants!

— Préconiser surtout le retour au pain bis. Le Français est un mangeur de pain : c'est notre façon nationale de consommer l'amidon, l'albumine du gluten et les sels minéraux dont le rôle est si capital dans l'organisme (assimilation des farineux, graisses et sucre). Réduit à l'état de pain blanc, il est amoindri au triple point de vue de sa valeur nutritive, excitante et minéralisatrice, alors que le pain bis est l'alimentation phosphatée par excellence qui nourrit et se digère le mieux et qui, mieux fabriqué et mieux présenté qu'autrefois, serait autrement appétissant et énergétique que le pain que nous fournissent la meunerie et la boulangerie modernes, etc.

Une objection a été souvent faite au sujet de la possibilité d'amélioration de l'alimentation paysanne et je l'ai retrouvée à plusieurs reprises dans notre enquête actuelle : la ménagère, principalement à la belle saison, passe toute sa journée aux champs et, par conséquent, n'a pas le temps de préparer les aliments. Cette difficulté a été pleinement résolue dans la classe aisée à l'aide d'appareils connus sous différents noms : marmite norvégienne, automarmite, cuisine sans feu, le « Lidium français », etc.

La Directrice de l'École des Mères, à Paris Mme A. Moll-Weiss, a réalisé un appareil bien modeste qui rend la solution accessible aux gens du peuple (voir *la Cuisine à bon marché*,

A. Colin). J'ai tenu à m'en rendre compte moi-même et je suis parvenu à établir, avec les moyens les plus primitifs, une marmite économique vraiment pratique. Cela consiste en une simple caissette d'emballage dont j'ai obturé les joints avec du feutre. Je l'ai entourée de paillassons de bouteilles et placée dans une deuxième caisse un peu plus grande, de manière à éviter toute déperdition de chaleur. Il suffit de préparer les mets, de les faire bouillir quelques minutes et de placer ensuite le récipient (une marmite dont le couvercle ferme bien, par exemple) dans cet appareil rudimentaire, de garnir les vides de l'intérieur avec du papier froissé et de recouvrir hermétiquement le tout. Lorsque la ménagère reviendra, au bout de quelques heures (j'en ai fait plusieurs fois l'expérience), la soupe ou le ragoût seront cuits à point, car la cuisson aura continué sans feu, ni surveillance dans d'excellentes conditions. Il est donc très aisé de construire soi-même un appareil à cuisson automatique et de le répandre autour de soi, de telle sorte que la ménagère puisse préparer son repas soit le soir, pour le trouver prêt le lendemain matin, avant le départ aux champs ; soit le matin, avant le départ, pour le consommer au retour, à midi ou même à la fin de la journée. Au reste, en prenant la précaution de placer au-dessous du récipient un disque métallique chauffé au feu (un des couvercles du poêle-cuisinière en usage dans toutes les familles), une température de quelque 80° pourrait être relevée dans le récipient au bout d'une dizaine d'heures.

Ici encore, il suffit donc de savoir et de vouloir, et je suis convaincu que cette innovation sera désormais introduite dans tous nos cours pratiques d'enseignement ménager pour passer ensuite dans les familles.

Mais c'est dans toutes les écoles de filles et les écoles mixtes, sans exception, que l'enseignement ménager technique devra être organisé, avec obligation stricte de fréquentation régulière pour les jeunes filles qui ont déjà quitté l'école et qui devront être invitées à en reprendre le chemin, tout au moins à la saison d'hiver, pendant un certain nombre d'heures par semaine (prises sur le temps réservé exclusivement jusqu'à ce jour aux enfants). Et ici réapparaît également le rôle indispensable de la loi attendue de tous. A cette seule condition, il sera permis d'es-

compter les progrès généralisés dont l'urgence n'est plus à démontrer à tous ceux que préoccupe la question de notre mortalité exagérée.

Augmenter la natalité. — Donc, l'école peut collaborer efficacement à l'œuvre de diminution de la mortalité. Dans l'entreprise de repopulation de la France, elle peut travailler à préparer autour d'elle l'évolution des idées et des mœurs; montrer que c'est en vain que nos soldats auront vaincu sur des champs de bataille, si notre population ne s'accroît pas rapidement après la guerre; que l'avenir est aux familles nombreuses, car le pays aura besoin de bras non seulement pour défendre son sol, mais pour le mettre en pleine valeur; que, par suite du prestige renouvelé par notre vaillance, les marchés du monde pourront nous être largement ouverts; que d'immenses espaces à faire fructifier attendent les Français dans leurs propres colonies, etc.

D'ailleurs, en continuant leur propagande contre l'alcoolisme, le chiffre de la natalité ne remontera-t-il pas partout où nous l'avons vu diminuer à la suite de l'augmentation exagérée dans la consommation des liqueurs fortes? Il est manifeste, pourtant, que notre rôle est en ce point tout à fait secondaire, en regard de celui des pouvoirs publics et des ressources dont disposent à ce sujet la presse, la littérature, l'art, pour lutter contre le grave péril que fait courir à la nation française l'abaissement de la natalité.

Arrêter l'émigration. — Quelle peut être l'action de l'école pour enrayer le mouvement d'exode de nos populations? Cette grave question n'a pas échappé aux éducateurs primaires et ils se sont efforcés, dans leur enseignement, de mettre en relief les avantages de la vie à la campagne, de faire aimer la nature, d'orienter les leçons et exercices vers les fins pratiques qui attendent les enfants à leur sortie de l'école. Par un renforcement des méthodes d'observation, nous nous sommes ingéniés à faire mieux comprendre la nature dans ses aspects comme dans la vie qui s'y manifeste, à goûter et sentir davantage la beauté des choses... Nous aurions souhaité pouvoir rendre le village plus agréable à habiter, en procurant à ses habitants des distractions saines, capables d'occuper leurs loisirs et de leur faire goûter de hautes émotions. Des bibliothèques ont été créées.

Mais il n'a pas été suffisamment tenu compte dans leur composition des besoins et des goûts des paysans. Réorganisées, selon les nouvelles prescriptions ministérielles, installées dans une salle de lecture qui pourrait, de temps à autre, devenir une salle de fêtes populaires (je l'ai fait réaliser, par un système de cloisons mobiles, dans trois locaux scolaires qui allaient être construits au moment où la guerre a éclaté), il serait possible de faire mieux que par le passé. Des sociétés de sports, de tir et de préparation militaire ont été organisées dans les dernières années. Il faudra les faire revivre, au lendemain de la guerre, et en créer de nouvelles, en secondant davantage les instituteurs qui, trop souvent, n'ont pas trouvé autour d'eux le concours indispensable d'instructeurs compétents.

Des veillées récréatives sont de tradition dans bien des écoles. Il faudra qu'elles deviennent la règle et que, partout, le chant choral soit enseigné, car il est des émotions qui ne s'expriment qu'en commun et, principalement, par la musique.

Dans ces veillées, un des spectacles que l'on goûte le plus aujourd'hui est celui des séances de projections cinématographiques. Il conviendra de les répandre, par l'école cantonale, dans tous les villages afin que ces distractions ne soient plus l'apanage exclusif des gens de la ville.

Tout cela, on le fera sans doute mieux dans l'avenir. Mais beaucoup de maîtres le pratiquaient fort bien..., — ce qui n'empêchait pas cependant la désertion du village.

Intensifier la production. — C'est que le problème de l'émigration est, par-dessus tout, d'ordre économique. On s'en va ailleurs parce que les conditions de vie y sont plus favorables que dans le pays natal où l'on ne parvient plus, avec beaucoup de peine, à subsister convenablement. Le paysan français aime passionnément son champ et son village, d'un sentiment filial, et il ne se décide à les quitter que lorsque la terre se montre par trop marâtre. Intensifiez donc la production agricole et l'exode s'arrêtera. Ne l'avons-nous pas vérifié déjà dans quelques communes signalées dans la première partie de notre enquête?

Ici encore, nous retrouvons l'action bienfaisante de l'école, car dans les centres ruraux où la production a augmenté, nous pourrions souvent suivre la trace de quelque instituteur compé-

tent dont l'enseignement ou l'exemple, parfois les deux, ont donné l'impulsion nécessaire. Parmi les multiples preuves de ce que j'avance, je n'en citerai qu'une que je relève dans un des documents fournis par notre enquête :

Enseignement agricole. — « J'ai maintes fois exposé comment je m'efforce d'adapter l'enseignement agricole aux conditions locales et je crois avoir obtenu quelques résultats à ce point de vue.

« Prenant comme point de départ la constitution générale des terrains de la localité et les productions essentielles, je laisse de côté tout ce qui n'a pas un rapport direct avec ces deux bases et, par contre, je développe avec des exemples réels et des précisions concrètes tous les points qui s'y rapportent.

« Un musée agricole spécialement composé en vue des besoins locaux me fournit tous les échantillons des engrais et des produits dont il est parlé dans les leçons.

« Un vaste jardin me permet d'appuyer mes leçons sur des démonstrations pratiques, des essais de culture, des expériences qui, poursuivis un grand nombre d'années, m'ont permis d'arriver à des conclusions qui peuvent être généralisées et adaptées à la majeure partie des terrains de la localité.

« Des leçons et exercices pratiques de taille et de greffage des arbres fruitiers et de la vigne sont également faits au jardin.

« J'ai des collections d'excellentes variétés de vignes (porte-greffes, hybrides et greffées) provenant de l'École Nationale d'agriculture de Montpellier; chaque année, des cultivateurs frappés de la quantité et de la qualité des fruits me demandent des greffes ou des boutures que, cela va sans dire, je distribue généreusement.

« Enfin, j'établis chaque année une petite pépinière où je fais enraciner des boutures qui sont greffées par les élèves au printemps suivant : ceux qui ont réussi leurs plants les portent chez eux l'année d'après.

« Lorsque, — ce qui arrive le plus souvent mais n'est pas le cas de cette année, — la majeure partie de mes élèves se destine à l'agriculture, je mets à profit l'élasticité des programmes et la souplesse de l'organisation des cours complémentaires pour faire converger la plupart des leçons et exercices vers les besoins

locaux et les applications à la région : choix de problèmes, lectures, sujets de composition française, etc. Le travail que j'avais adressé pour l'Exposition de Lyon était un exemple et un développement de cet essai d'adaptation.

« Enfin, dans un ordre d'idées plus élevé, je m'efforce de montrer comment les idées de solidarité, d'aide mutuelle doivent trouver leur application dans la vie agricole par la création de sociétés coopératives, de syndicats. »

De fait, suivant l'attestation de M. le Directeur départemental des Services agricoles, partout où celui-ci a pu compter sur le concours d'un instituteur, il lui a été possible de créer des associations mutuelles : syndicats d'achats et quelquefois de vente; caisses de crédit, mutuelles contre la mortalité du bétail, etc.

Ces associations mutuelles se forment principalement dans les régions basses du département, celles qui ont été le moins atteintes par les conséquences du déboisement et où l'émigration tend à s'arrêter. Pour y lutter efficacement contre la crise de la main-d'œuvre, la machine agricole, la coopération pour l'exécution des travaux y offrent un concours précieux : il suffira d'y procéder à une organisation méthodique du travail pour y doubler ou tripler la production, comme l'attestent les instituteurs de quelques communes où ces améliorations sont obtenues ou en voie de réalisation.

Difficultés dans la partie haute du pays. — Le problème est autrement difficile à résoudre dans la partie haute du pays où, par suite de la déclivité des terrains, la machine agricole ne saurait fonctionner; où le sol, d'ailleurs, s'est trop appauvri à la suite du ruissellement; où le climat est trop rude pour assurer la maturité complète des cultures du pays bas (céréales, vigne, primeurs, etc.); où la terre, enfin, est désertée de jour en jour davantage, tandis que la main-d'œuvre atteint des prix tels qu'il ne paraît plus possible d'y continuer la culture. Et, en effet, dans les hautes vallées, dans les hameaux « perdus », les maisons se vident et tombent en ruines, tandis que les champs retournent à la friche.

Amélioration des variétés cultivées. — Le mal est-il sans remède et devons-nous assister impuissants à cette décadence ? Nous ne le pensons pas.

On entre ici dans des détails sur les cultures particulières pratiquées dans la région.

1° Arbres fruitiers;
2° Culture de la lavande;
3° Oseraies;
4° Apiculture;
5° Sériciculture;
6° Pisciculture;
7° Industries locales (brosserie-vannerie, tournerie sur bois) [1].

Préparation technique des Instituteurs et des Institutrices. — Mais le nombre est trop restreint des maîtres et maîtresses capables de donner, en toute compétence, l'enseignement post-scolaire technique, désormais indispensable à toute la jeunesse française. C'est la totalité des éducateurs qui doit être préparée d'urgence à cette tâche, en vue de l'acquisition des connaissances théoriques et surtout pratiques, pour un enseignement régional agricole et industriel chez les adolescents, ménager et agricole chez les adolescentes.

J'en ai tracé une ébauche, à Digne, il y a quelque cinq années, en organisant, sous les auspices de la section locale de la Ligue de l'Enseignement, deux séries d'entretiens sous les titres de « Au seuil de la vie » et « Au seuil de la cité ». L'auditoire était composé des élèves-maîtresses de troisième année de l'École normale d'Institutrices, des élèves de quatrième et cinquième années du Collège de jeunes filles, des adolescents et adolescentes des Cours complémentaires et supérieurs de Digne, quelques anciennes élèves de l'école publique du chef-lieu.

Parmi les collaborateurs, j'avais recruté quelques professeurs (M. Mendousse, du lycée, pour l'éducation civique et sociale; M. Fondard, Directeur départemental des services agricoles, pour la culture de la lavande; M. Ruître, professeur à l'école d'agriculture d'Oraison, pour la sériciculture, et M. Dauphin, Instituteur à Riez, pour l'apiculture; M. Jourdan, Directeur du Cours complémentaire d'Oraison, pour les Sociétés mutuelles, etc.).

C'est aux écoles normales (dont les études de troisième année devraient être réorganisées et où devraient passer tous ceux et

1. Des renseignements ayant un caractère trop spécial pour être ici reproduits sont donnés sur chacune de ces cultures et sur les industries locales ci-dessus énumérées.

celles qui se destinent à l'enseignement primaire) qu'incombe, selon nous, cette préparation technique qui permettra aux instituteurs et institutrices de seconder plus pleinement l'action indispensable, à l'heure actuelle, des pouvoirs publics.

Conclusion. — Dans l'enquête entreprise cette année par les écoles primaires des Basses-Alpes, nous nous sommes proposés de bien mettre en relief les causes de la décadence du pays et, en regard, les moyens pratiques de travailler à son relèvement économique et les quelques initiatives heureuses déjà réalisées qui nous ont paru comme de précieux gages de succès dans cette œuvre.

De cette revue rapide résulte pour nous la conviction que cette décadence n'est pas irrémédiable, que des promesses d'un avenir meilleur, plus riant, apparaissaient nettement dans des tentatives favorables faites de-ci de-là, avant la guerre, en vue de tirer un meilleur parti des ressources naturelles de ce pays.

Pour intensifier vraiment la production agricole et industrielle, il reste à établir une organisation méthodique d'ensemble, capable d'étendre à la région entière les résultats locaux obtenus par quelques-uns.

La création d'instituts économiques régionaux groupés en institut économique national faciliterait, peut-être, le groupement des initiatives privées et la coordination des efforts individuels, trop isolés jusqu'à ce jour.

En tout cas, il ne sera pas besoin, dans cette œuvre de reconstitution nationale, de s'inspirer de la leçon des Allemands, car ils l'ont apprise eux-mêmes de nos grands hommes d'État d'autrefois et de leurs Intendants, aux époques où l'interventionnisme créa la prospérité agricole et industrielle de la France, de Colbert surtout.

La crise nationale actuelle suscitera-t-elle, comme au lendemain des grandes épreuves du passé, quelque nouveau Sully, un moderne Colbert ou un autre Turgot? Où sont les Intendants régionaux de demain?

En attendant, agissons. Peut-être nous sera-t-il donné de constater là aussi que, dans cette entreprise, comme dans l'œuvre enseignante, « un peu de savoir, beaucoup de bon sens et infiniment de dévouement » suffisent au succès.

G. Tapie.

Notes d'Inspection.

I. — Remarques générales sur les écoles primaires d'un ressort académique.

Organisation pédagogique : veiller à la bonne répartition des élèves dans les différents cours. — Les méthodes contre l'abus du livre et des exercices écrits ; faire parler et faire réfléchir. — Bien choisir les textes des dictées et les morceaux de récitation.

Il ne paraît pas que les élèves d'une école soient toujours normalement et équitablement répartis dans les différentes classes. Les cours élémentaires, et surtout les cours d'initiation sont, en général, trop peuplés et comptent parfois jusqu'à 60 et 70 enfants.

D'un autre côté, on ne s'explique pas que, dans des écoles où tous les cours sont distincts et confiés à des maîtres spéciaux, il y ait deux divisions dans chaque classe : dans l'école de garçons d'X..., par exemple, qui pourtant est pourvué d'un cours complémentaire et de quatre classes, confiées à cinq maîtres ou maîtresses, j'ai, le cours complémentaire mis à part, compté deux divisions au moins dans chaque classe. Il semble bien qu'il y ait là dispersion d'efforts et de forces, et qu'une organisation groupant tous les élèves d'une même classe pour les mêmes leçons et pour les mêmes devoirs serait plus rationnelle et plus profitable.

Cette organisation se présenterait d'elle-même tout naturellement, et même s'imposerait si, au lieu de faire constamment réciter, lire, écrire, copier, maîtresses et maîtres parlaient plus souvent à leurs élèves et surtout les faisaient parler : car elles sont peu nombreuses, avouons-le, les écoles où les maîtres, dominant leur enseignement, traduisent en un langage simple, familier, accessible aux enfants, les connaissances qu'ils se proposent de

leur faire acquérir; elles sont moins nombreuses encore celles où, par des questions bien posées et logiquement enchaînées, on provoque l'effort et où l'on donne aux élèves le plaisir, si apprécié et toujours si profitable, d'une bonne réponse.

Il me semble qu'il y aurait intérêt à ce que le maître, au lieu de se contenter de lire, de faire lire et réciter un livre ou un résumé de morale, s'entretînt plus souvent et du mieux qu'il pourrait, avec ses élèves, des principaux problèmes dont leur intelligence et leur conscience doivent trouver la solution. Il faudrait que la leçon de choses fût non une leçon de mots, mais, comme le mot le laisse entendre, une leçon de *choses* : un maître parlant de l'acide sulfurique ne s'est-il pas borné, en fait de démonstration, à faire passer sous les yeux de ses élèves un flacon hermétiquement fermé, contenant cet acide? Je voudrais que la leçon d'histoire, laquelle n'est bien souvent qu'une lecture, fût une causerie, dans laquelle on ferait volontiers le sacrifice de faits et de noms sans grande importance, mais où l'on s'appliquerait à montrer la succession et la liaison des événements ; que, de même, la leçon de géographie ne se réduisît pas à une nomenclature, mais qu'on apprît tout ce qui est de nature à bien faire connaître les contrées décrites, et que notamment la géographie économique fût expliquée et éclairée par la géographie physique. J'ai entendu d'ailleurs quelques bonnes leçons de géographie et l'une d'elles m'a paru absolument remarquable.

Le ministre, dans sa circulaire du 10 septembre 1915, dit aux maîtres de nos écoles que l'étude de la langue et de la littérature française est, et, maintenant plus que jamais, doit être, l'objet de leurs constantes préoccupations : or, je crains bien que ces recommandations n'aient pas encore été, sinon entendues, du moins suivies par tout le monde. La dictée d'orthographe est toujours en honneur dans nos écoles, et nous ne songeons pas à nous en plaindre; mais nous voudrions que les dictées fussent mieux choisies : trop de pages servant de dictées sont empruntées à des auteurs inconnus et sont sans valeur; nous voudrions que ces pages fussent expliquées. Or, maintes fois, j'ai eu le regret de constater que des dictées écrites, relues et même corrigées n'étaient pas comprises ; nous voudrions qu'on renonçât au système d'épellation qui est trop souvent de règle absolue dans

toutes les classes, même dans les cours les plus élevés ; et nous voudrions que le temps prélevé sur ces épellations monotones, fatigantes, le plus souvent inutiles, fût consacré à l'explication du texte; enfin nous voudrions que se généralisât l'usage des questions posées à la suite des dictées et que ces questions ne fussent pas exclusivement grammaticales, mais que quelques-unes visassent l'intelligence du texte.

Enfin, il est hors de doute que l'explication et la récitation des morceaux choisis de notre littérature n'ont pas, dans nos écoles primaires, l'importance qu'elles devraient avoir : au mois de février, c'est-à-dire quatre mois et demi après la rentrée, on n'avait, dans quelques classes, appris que deux ou trois morceaux, formant un total de trente à quarante lignes. Que de temps, peu utilement consacré à des copies, à de longues analyses remplissant des pages entières, qui aurait été plus sagement donné à l'explication et à la récitation de quelques belles pages de notre littérature nationale. Si encore ces quelques morceaux confiés à la mémoire étaient irréprochables; mais, ici comme pour les dictées, le choix n'est pas, tant s'en faut, judicieux. Et comme on regrette que nos élèves ne soient pas mieux exercés à bien prononcer, à bien articuler, et, par les nuances de la voix, à distinguer les différentes parties d'un morceau !

Pour tout ce qui concerne l'enseignement du français, il reste donc beaucoup à faire. En revanche, il semble bien que les progrès, maintes fois signalés relativement à l'enseignement de l'arithmétique, s'affirment davantage. J'ai assisté, dans plusieurs classes, à des corrections de problèmes dans lesquelles maîtres et maîtresses ont fait preuve de très sérieuses qualités, et je pourrais citer tel maître d'école primaire ayant fait montre, dans la correction de problèmes d'arithmétique, d'une sûreté de méthode qu'on eût souhaité rencontrer dans l'explication de textes français.

Ajouterai-je qu'il m'a paru que nos maîtres primaires donnent à l'enseignement du dessin plus d'importance qu'autrefois et que j'ai, dans certaines écoles, constaté des résultats intéressants et nettement satisfaisants.

II. — Instruction civique.

École primaire supérieure, 1re année. — Je reproche surtout à M. X... de s'imaginer que donner l'instruction civique c'est démonter devant les enfants la mécanique administrative de la France. S'il en était ainsi, cette partie de nos programmes ne vaudrait pas une heure de peine.

Autre classe. — Voilà enfin une leçon d'instruction civique comme je voudrais en entendre et comme j'en entends fort peu. Il s'agit de l'élection des députés et des sénateurs. Le professeur ne s'imagine pas qu'il a fait son devoir lorsqu'il a décrit le mécanisme d'une élection, lorsqu'il a fait voir aux élèves des cartes d'électeurs, des bulletins de vote, des listes de dépouillement et autres documents qui auraient la merveilleuse vertu de contribuer à leur éducation civique. Il sait que les règles constitutionnelles ont leurs raisons, que notre organisation administrative a les siennes, et que tout bon citoyen doit les connaître. Il sait aussi que l'on peut sans audace parler dans une leçon d'instruction civique des devoirs du citoyen, bien que ce soit un chapitre du cours de morale. De là des questions qui donnent à la leçon toute sa vie et toute sa portée : Pourquoi est-ce un devoir de voter? Pourquoi les députés sont-ils élus au suffrage universel? Pourquoi le Sénat? et pourquoi les sénateurs sont-ils élus au suffrage restreint? Pourquoi les candidatures multiples sont-elles interdites? etc. Voilà qui nous repose de la sèche description des règles et des opérations électorales, et voilà qui contribue vraiment à l'éducation civique des élèves.

III. — Les classes de vacances dans les écoles maternelles. — La cure d'air à l'école.

A mon arrivée à X..., les habituelles classes de vacances du 1er juillet au 1er octobre venaient de commencer, en sorte que, selon le fonctionnement ordinaire, la moitié du personnel était au repos pour la moitié de la période. Ainsi résolue (par roulement ou d'autre manière) la question des classes de vacances mérite attention, d'autant plus qu'à l'avenir elles semblent devoir se multiplier dans les villes ouvrières, afin d'assurer la sécurité

des enfants pendant le travail des parents, devenu probablement plus intense.

Mais, quoi qu'il en soit, est-il désirable que douze ou au moins *huit semaines consécutives* soient un temps de garderie et de flânerie pour enfants et maîtresses, ce qui est actuellement le cas ordinaire?

Voici, en effet, la situation cet été à X.... Dans *huit* écoles sur *dix*, on souffrait depuis la guerre de la gêne produite par la cession d'une ou de plusieurs salles à des classes primaires de filles, on pâtissait de l'encombrement dû au mobilier retiré des parties cédées, et que l'administration n'avait pas pu placer autrement qu'en tas dans les locaux restés aux tout petits.

Le régime d'hiver n'avait donc, en général, pu être qu'une *garderie* médiocre et malsaine par la réunion des enfants en un seul groupe.

Il va sans dire que, dès les beaux jours, la vie au grand air, pour les occupations et les récréations, aurait dû améliorer de plus en plus cet état de choses. Or il ne semble pas qu'on eût, jusqu'en juillet, beaucoup usé de ce moyen. Mais encore moins paraissait-on vouloir faire mieux pendant les vacances. Cependant voilà une ville où les classes de vacances durent toujours à peu près trois mois. Ne serait-il donc pas naturel — et doublement cette année — que, pour tant d'enfants privés du bénéfice de la campagne, l'été à l'école eût été organisé en cure d'air aussi complète que possible? Ce qui comportait, sauf mauvais temps, *installation des élèves dans la cour avec mobilier et matériel pour exercices* variés et réguliers, sans oublier les *jouets* comme dans les jardins publics, faute de quoi les enfants en foule ne peuvent guère que se bousculer.

On sait, en effet, que dans un espace monotone, restreint et surpeuplé comme une cour d'école, ils se lassent rapidement de leur liberté. Même le jeudi, les maîtresses capables et bienveillantes voient souvent quelques bambins leur revenir en disant : « Maintenant on a assez joué : on serait contents de faire un peu l'école, si vous vouliez ». Peut-être y a-t-il là un inconscient besoin d'ordre et de discipline et un manque d'initiative, reste des habitudes scolaires. Quoi qu'il en soit, dans une école maternelle bien conduite, toute l'activité est si bien adaptée que, pour le

petit enfant normal, privé de villégiature, l'absence de direction à l'école n'est pas un avantage dont il sache jouir. Par conséquent les classes de vacances ne doivent pas être un temps de laisser-aller. X... même, du reste, m'a offert des exemples intéressants de ce qui devrait se faire.

1° Place N..., directrice Mlle A..., j'ai trouvé tout son petit peuple établi sous les arbres de la cour, écoutant une histoire en faisant un jeu de pêche à la ligne.

2° Mieux encore, rue V..., directrice Mme L..., où l'emploi du temps ne cesse pas, en vacances, de maintenir les occupations et les bonnes habitudes ordinaires, tout en admettant l'usage répété du plein air et des jouets.

Dans ces deux écoles, pas de petiots errants, désœuvrés, grognons, taquins et pas de maîtresses bâillantes et moroses (car l'ennui est contagieux).

Dans les autres écoles, désœuvrement plus ou moins général, en conséquence de quoi, dans trois d'entre elles, j'ai improvisé des équipes de déménageurs enfantins, pour faire sortir les tables et les bancs et les faire espacer dans la cour, de façon à favoriser soit les jeux libres, soit les occupations scolaires.

Dans six de ces écoles, pour constater s'il y avait jamais eu des jouets, j'ai dû m'en faire présenter les restes : ce n'étaient plus que des débris en nombre insuffisant pour que chaque enfant en eût sa parcelle. A l'école de la rue Z..., les mânes de ceux qui avaient pu exister jadis étaient noyées dans la poussière d'une soupente envahie par les approvisionnements de chauffage, et la directrice était nettement hostile à tout effort d'amélioration.

Partout mêmes excuses : 1° à propos des jouets : « La ville n'a pas renouvelé les approvisionnements de jouets cette année, à cause de la guerre.... » Réponse : « C'est en effet une dépense à ne demander *en aucun temps* aux Municipalités; la simplicité des jouets nécessaires est telle qu'une personne un peu ingénieuse peut, sans frais, avec l'aide des enfants et de ses entours, pourvoir à cet outillage que mille objets sans valeur réalisent : ficelles qui deviennent guides, boîtes qui deviennent chariots, etc. »

2° A propos de l'installation du mobilier dans la cour, on m'a dit presque en propres termes : « A quoi bon s'en embarrasser, les enfants aiment tant à gratter par terre. » Réponse : « C'est

vrai, mais ce plaisir n'est souvent qu'un pis aller plutôt malsain, car cette terre est souillée par toutes les chaussures qui la foulent et on la manie sans pelles ni cuillères; de plus, il n'en résulte que des jeux insuffisamment actifs pour les plus grands. Afin d'obtenir la diversité d'occupations il faut donc varier les aménagements et les moyens. »

En tout cas, partout où la classe de vacances est une nécessité, elle ne doit être ni anti-hygiénique, ni anti-éducative, ni ennuyeuse, et son organisation, comme celle de tous les mois d'été, me paraît indispensable sur le principe des exercices réguliers, combinés avec la cure d'air par l'installation des enfants dans les cours avec abondance de jouets.

IV. — Éducation physique.

Tenez-vous droites, Mesdemoiselles! (Écoles normales et écoles primaires supérieures.)

Lorsqu'on assiste à une leçon, dans une école normale ou une école primaire supérieure, il est rare qu'on ne voie pas les élèves se courber sur leur table dans la position la plus dangereuse et la plus disgracieuse. Les jeunes filles qui, si elles ne se soucient pas de leur santé, devraient tout au moins montrer plus de coquetterie, se tiennent plus mal encore que les jeunes gens. Il importe de les obliger à prendre une attitude qui leur permette de respirer.

Sans doute, on invoque des excuses : « Je suis myope! » dit une élève. — Mettez des verres. — Le mobilier, observe le directeur, n'est pas fait pour des élèves de cette taille. — Il suffit souvent de scier les pieds des bancs ou d'y clouer une planche pour que l'adaptation soit parfaite : n'hésitez pas. Mais la plupart du temps, aucune excuse n'est acceptable, et, si les élèves se couchent sur leur papier, c'est qu'ils se laissent aller à prendre la première position venue. C'est un relâchement de l'effort qui replie leurs poumons et voûte leurs dos. La belle race qu'ils nous promettent! Réagissons. Dans toutes les classes, il est possible d'exiger des élèves une tenue salutaire. Un mot suffit, de temps à autre, pour redresser ceux qui fléchissent. N'oublions pas de prononcer ce mot : « Tenez-vous droites, Mesdemoiselles! »

Questions et Discussions.

L'Enseignement du latin à l'École Normale.

I

La *Revue Pédagogique* a publié les réponses de quelques administrateurs à la question posée sur l'opportunité de l'introduction du latin dans les Écoles Normales.

J'ai recueilli l'avis de personnes moins qualifiées : celui des élèves mêmes des Écoles Normales de Rodez ; mais, il n'est pas sans signification, et je crois devoir l'exposer ici sommairement.

Les élèves-maîtresses appelées à choisir entre le latin et l'anglais se sont prononcées, au nombre de 45 sur 55, en faveur de l'enseignement du latin, non pas seulement parce qu'il aurait sur l'enseignement de l'anglais l'avantage de l'antiquité et de la nouveauté à la fois, mais parce qu'elles sont persuadées que la connaissance du latin leur fournirait une aide précieuse pour la connaissance du français et... du patois.

Les résultats de la consultation ont été analogues à l'École Normale d'instituteurs. Sur 33 élèves-maîtres, 20 se sont prononcés pour le latin, 9 pour l'anglais et 4 pour l'espagnol.

L'introduction de l'enseignement du latin serait donc bienvenue dans les Écoles Normales de l'Aveyron et vraisemblablement dans d'autres Écoles Normales du Midi. Le latin serait pour nos maîtres un instrument de culture plus efficace que l'anglais et qui aurait quelque chance de n'être pas abandonné à la sortie de l'École Normale, soit parce que les jeunes instituteurs auraient acquis le désir de pousser plus avant leurs études classiques, soit parce que les exigences de l'enseignement du français les auraient engagés à n'y pas renoncer tout à fait.

Et que, par suite, la cloison étanche entre le « secondaire » et le « primaire » soit par là destinée à être encore une fois abaissée au lieu d'être tournée, comme il arrive déjà souvent et même trop souvent à un grand nombre de licenciés; que, d'autre part, le prestige de l'instituteur, qui saurait aussi bien du latin que le prêtre ou le ministre, doive être de la sorte augmenté dans nos campagnes, il n'y aurait pas lieu de s'en plaindre.

O. Auriac.

II

L'étude du latin doit-elle être introduite dans les Écoles Normales d'institutrices et se substituer à celle des langues vivantes? Je n'hésite pas à répondre affirmativement à cette question.

Tout enseignement me semble devoir justifier sa place dans un programme par les résultats qu'on en attend, c'est-à-dire par l'utilisation qui peut et qui doit en être faite, tant à l'école même que dans l'avenir qui attend les élèves. Or, quels résultats attendons-nous et pouvons-nous attendre de l'enseignement des langues à l'École Normale?

L'enseignement d'une langue, quelle qu'elle soit, a un double but :

1° Fortifier et étendre la culture générale;

2° Permettre l'utilisation de la langue étudiée dans les rapports avec les habitants d'un pays déterminé.

Dans quelle mesure les langues vivantes favorisent-elles la culture générale? Il paraît peu utile de le déterminer, car il semble de toute évidence que nulle langue morte ne peut, mieux que la langue latine, contribuer à la formation intellectuelle d'un esprit français : la langue latine a l'avantage d'être étroitement apparentée à la nôtre; elle favorise des rapprochements, des études qui permettraient sans doute d'obtenir des résultats meilleurs dans l'enseignement du français sous tous ses aspects.

Il ne semble pas qu'il puisse y avoir de discussion sur ce point et d'autant moins, me permettrai-je d'ajouter, que les nouvelles méthodes dites « actives » pour enseigner les langues, si elles se justifient pour la *pratique* d'une langue, se justifient moins pour la culture de l'esprit. Ceci même mériterait un plus

long développement, mais ce point n'étant pas essentiel pour la question posée, je ne m'y attarderai pas.

Ce qu'il me paraît plus important de signaler c'est que l'étude des langues vivantes est, dans nos programmes, un enseignement un peu hors cadre, qui n'a pas d'aboutissant. Nos élèves s'y donnent avec assez d'activité, par obligation, jusqu'au brevet supérieur, elles s'en désintéressent de plus en plus en 3e année. Quelques-unes, celles qui y réussissent le mieux, continuent à le suivre assez régulièrement, assurant ainsi au cours un peu de vitalité, mais je ne crois pas qu'il faille se faire illusion : le plus grand nombre s'en désintéresse, soit qu'elles n'y aient pas un goût marqué, soit que la préparation professionnelle leur apparaisse (et faut-il leur en faire un grief?) comme la partie principale de leurs études de 3e année. Elles sont ici dans la réalité des choses. Après leur sortie de l'école, nos élèves n'auront que tout à fait exceptionnellement l'occasion d'utiliser leurs connaissances en langue étrangère; peut-être garderont-elles quelque temps le goût de pénétrer quelque œuvre de la langue étudiée, mais bientôt, absorbées par les occupations professionnelles ou extra-professionnelles, par les occupations familiales et ménagères, elles trouveront difficilement le loisir de continuer ces études; la tâche quotidienne, et tout ce qui pourra l'enrichir d'une façon plus directe, dominera bientôt exclusivement, et peu de temps après sa sortie de l'École Normale, une élève-maîtresse aura négligé et oublié ses modestes connaissances en langue étrangère.

On objectera peut-être qu'il en sera de même du latin. Sans doute, mais du moins les études de latin faisant plus étroitement corps avec celles de français resteront plus sûrement acquises; l'institutrice en sentira mieux le prix et l'utilité; elle s'y attachera davantage, tant à l'école que dans la suite de sa carrière; le délaisserait-elle même que le profit n'en serait pas moins acquis et son enseignement s'en ressentira, sans même qu'elle y songe directement.

Les langues vivantes sont particulièrement à leur place dans les écoles primaires supérieures, commerciales et industrielles, dans les lycées et collèges, parallèlement avec le latin, puisque ces divers établissements préparent à des carrières dans

lesquelles la connaissance de ces langues est un puissant moyen d'activité individuelle et nationale.

Il est loin d'en être de même à l'École Normale qui est, et doit devenir plus encore, un établissement professionnel en vue d'une carrière déterminée; toutes les études, culture générale ou préparation pédagogique, doivent donc concourir au même but : former des maîtresses bien préparées à leur tâche, d'esprit ouvert et curieux, désireuses de se cultiver sans cesse afin de progresser toujours. L'étude des langues vivantes contribue très faiblement à ce résultat, celle du latin y aiderait beaucoup mieux, tant pour la culture générale que pour la préparation professionnelle, je n'hésite donc pas à souhaiter cette substitution.

J'ajouterais même que les récents et nouveaux règlements du concours d'admission aux Écoles Normales semblent y inviter. Les aspirantes ne sont plus tenues de connaître une langue vivante; à quels pauvres résultats arriveront-elles en deux ans d'étude en vue du brevet supérieur! Outre que quelques-unes se trouveront inférieures par là même à des aspirantes venues des collèges et écoles supérieures où les langues sont et doivent être l'objet d'études plus suivies, la plupart se fatigueront plus encore d'une étude sans utilité pratique pour elles, qui ne leur causera que le constant souci d'un échec possible à leur examen.

On a objecté également que l'étude du latin pourrait présenter un inconvénient, moral si je puis dire, pour nos élèves. Il pourrait, a-t-on dit, favoriser le pédantisme. Cet argument a-t-il quelque valeur? Si quelques-unes de nos jeunes maîtresses étaient tentées de tirer quelque vanité d'une étude qui ne les distinguerait que parce qu'elle serait nouvellement introduite dans les programmes, faisons tout simplement appel à leur bon sens, il est toujours, comme l'a dit si excellement Descartes, « la chose du monde la mieux partagée », et le mal sera vite détruit. Surtout, ne leur présentons pas cette matière nouvelle comme une étude de luxe, qu'elle fasse corps étroitement avec les autres parties du programme et elles en comprendront vite la portée. Le pédantisme ne naît pas dans des esprits consciencieux, préoccupés avant tout de bien faire la tâche professionnelle et de s'y préparer avec désintéressement. Si nos élèves-maîtresses sont ce qu'elles doivent être, cet argument n'a pas

de valeur, nous n'avons pas à nous en préoccuper. Les mettre en harmonie avec la carrière prochaine, tracer des programmes qui conduisent logiquement au résultat désiré, tel me paraît être le but à envisager. C'est pourquoi il me paraît aussi, pleinement, que l'étude du latin serait bien à sa place à l'École Normale ; si imprévue que cette affirmation puisse paraître, c'est peut-être là que cette langue « morte » serait réellement la plus « vivante », car c'est là qu'elle serait d'une plus grande portée pratique.

J. Berst.

Lettres du Front.

Lettre de M. O. V. à M. le Directeur de l'Enseignement primaire.

... Verdun est là devant nous et il nous suffit de sortir un peu de la forêt, d'aller jusqu'à la source qui nous alimente en eau, pour apercevoir, détachée en gris sur le fond bleuâtre d'une colline, sa cathédrale imposante. Les obus tombent à droite, à gauche et derrière nous, sur les forts du Regret, de Londrecourt, de Dugny, avec un retentissement formidable qui fait trembler le sol sous nos pieds. Là-bas, devant Fleury, nos soldats tiennent, tapis dans des trous d'obus; toute la nuit, le canon a fait rage; ce matin, pour quelques heures sans doute, c'est le calme, le silence, que trouble seulement, par instants, l'avion qui passe sur nos têtes. La forêt, indifférente à la guerre, à nos combats d'hommes, étouffe dans la verdure et dans la vie; elle balance avec nonchalance des branches débordantes de sève, elle nous emplit de fraîcheur et de paix; elle fait penser à l'avant-guerre ou à l'après-guerre. Pensées fugitives dont on saisit vite l'inactualité nécessaire.

Comme au moment de la dernière offensive de Champagne, comme avant Souchez et Givenchy, les esprits sont une fois de plus dans l'attente des grands événements; cette fois-ci on devine, on sait même que tout le monde est là, que tous les alliés seront ensemble au combat, et sans escompter une victoire rapide et complète, sans même espérer avec certitude la victoire tout court, car nous savons que l'ennemi est redoutable, et nous ignorons en partie l'activité de préparation qui a été déployée chez nous, nous croyons que les Allemands recevront de rudes coups. Le danger serait qu'on n'ait organisé que la première avance, la première phase de la grande bataille; c'est le second moment du combat qui sera sans doute le plus dur, quand les Allemands, qui auront reculé, je l'espère, nous attendront sur de nouvelles positions.

Mais je ne veux pas m'aventurer davantage dans ces inquiétudes stratégiques....

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La dernière classe. — M. l'inspecteur d'Académie de Meurthe-et-Moselle a adressé aux instituteurs et aux institutrices de son département cette circulaire :

« L'année dernière, je vous ai demandé, à défaut d'une distribution de prix qui, dans la plupart de nos communes, était impossible, de faire de votre dernière classe comme une fête de patriotisme et d'y convier, avec les parents de vos élèves, toutes les personnes capables, par leur présence, de donner à la cérémonie plus d'éclat, à vos paroles plus d'autorité. Mon appel a été entendu, non seulement de vous, mais de beaucoup de vos collègues de France. Un peu partout, dans notre département et ailleurs, la dernière classe de 1915 a été consacrée à honorer nos héros de l'avant et à entretenir à l'arrière — à l'arrière qui touche ici, de si près à l'avant — la patience, la résolution, la confiance en la victoire.

« Cette année, et pour les mêmes raisons, je vous demande le même effort. Lors de votre dernière classe, vous rappellerez à vos auditeurs les grands événements qui se sont produits depuis le mois de juillet 1915. Vous leur direz l'héroïque défense de Verdun, la bataille navale du Jutland, la foudroyante offensive des Russes en Bukovine après leur offensive en Arménie. Vous leur direz aussi le succès de notre emprunt national et, ce qui est le plus sûr gage de notre succès définitif, le maintien entre nous de l'union sacrée.

« Et, puisque chacune de nos communes a offert à la cause du Droit et de la Liberté de nouveaux champions et de nouvelles victimes, vous saluerez, comme il convient, ceux qui se sont distingués et ceux qui sont tombés au champ d'honneur. A la « Marseillaise », que vos élèves doivent être habitués à chanter avec respect, vous pourrez joindre l'hymne de Victor Hugo : « Ceux qui pieusement sont morts pour la patrie ». Placés l'un au commencement, l'autre à la fin de votre dernière classe, ces deux beaux chants achèveront l'impression produite par vos paroles; ils élèveront et maintiendront haut les esprits et les cœurs. »

ABONNEMENT DES ORPHELINS DE GUERRE A LA MUTUALITÉ SCOLAIRE ET A L'ŒUVRE DU TROUSSEAU. — Le Comité rouennais de l'Œuvre des Pupilles de l'École publique a eu l'heureuse pensée d'intéresser les pupilles des deux sexes à la Mutualité scolaire et, de plus, les pupilles filles à l'œuvre du Trousseau. Les instructions ci-après, que M. l'Inspecteur d'Académie de la Seine-Inférieure, Président du Comité rouennais, a données à ce sujet aux directeurs et directrices des écoles de Rouen, font connaître les conditions dans lesquelles pourra se réaliser cette intéressante initiative.

« Voici une idée que nous empruntons au comité cantonal d'Yvetot, où elle a pris naissance. Il s'agirait d'intéresser nos orphelines à l'œuvre du Trousseau. Nous allons leur donner 20 francs par an. Prenons sur ces 20 francs les 5 fr. 20 que représente la cotisation annuelle à l'œuvre du trousseau, et versons ces 5 fr. 20 pour chacune de nos orphelines, au trésorier de l'œuvre du trousseau. Il ne restera que 14 fr. 80 à donner chaque année en argent, mais combien les 5 fr. 20 que nous ne donnerons pas en argent seront plus profitables à l'enfant qu'une somme correspondante donnée à la mère !

« Ces 5 fr. 20 seront retenus obligatoirement à toutes nos orphelines. Cependant nous ne saurions décréter la participation obligatoire à l'œuvre du trousseau. Il est désirable que toutes nos orphelines travaillent à leur trousseau et il est vraisemblable qu'ainsi encouragées par nous, beaucoup y travailleront. Il faut cependant prévoir le cas où, pour une raison ou pour une autre, l'orpheline ne travaillera pas à son trousseau. En ce cas, les 5 fr. 20 feront retour à la caisse de l'œuvre des pupilles. Il ne faut pas en effet que les orphelines qui ne travailleront pas à leur trousseau reçoivent plus d'argent que celles qui y travailleront.

« Le mieux serait que personne ne reçût d'argent et que tout notre secours fût ainsi donné en nature. Mais cela ne paraît pas possible, pour le moment au moins, avec le grand nombre d'orphelins que nous avons à Rouen. Il nous faudrait un magasin et toute une organisation que nous ne pouvons songer à établir en ce moment.

«... Il serait bon que notre secours ne fût donné, pour l'œuvre du trousseau, qu'aux fillettes qui feraient elles-mêmes, chaque semaine, le sacrifice d'un petit sou : il ne faut aider autant que possible que ceux qui s'aident eux-mêmes. Mais la chose ne paraît pas possible à Rouen : cela nous ferait des écritures trop compliquées. Aussi bien nos fillettes devront-elles tout de même travailler à leur trousseau. C'est elles qui le confectionneront. Nous ne ferons, nous, que leur donner des matériaux. Et ce sera déjà quelque chose que d'obtenir de nos orphelines qu'elles fassent ainsi elles-mêmes leur trousseau. Quel service nous leur rendrons de cette façon !

« Il y a deux sortes de trousseaux, le trousseau minimum qu'on a au sortir de l'école, après y avoir travaillé cinq ans, de neuf ans à

treize ans, et le trousseau maximum, qu'on a cinq ans après, à dix-huit ans, si, après l'école, on est resté fidèle à l'œuvre. Nous ne nous occupons pas, pour le moment du moins, du trousseau maximum : mais nous aimons à penser que beaucoup de nos pupilles auront à cœur, possédant déjà, grâce à nous, le trousseau minimum, de travailler au trousseau maximum. Et ce sera très bien ainsi.

« Ce n'est pas tout. Nous retiendrons encore à nos fillettes 5 fr. 20 par an pour la mutualité scolaire, qui leur sera d'un si grand secours en cas de maladie et qui leur donnera plus tard une petite retraite. Cette seconde retenue de 5 fr. 20 sera obligatoire comme la première. C'est donc au total une somme de 10 fr. 40 que nous retiendrons par an à nos fillettes, pour la placer en leur nom à l'œuvre du trousseau et à celle de la mutualité, ne leur laissant que 9 fr. 60 en argent : trop grosse somme encore, qu'il vaudrait mieux, je le répète, donner en nature, mais que cependant nous donnerons jusqu'à nouvel ordre en argent, à raison de 2 fr. 40 par trimestre.

« Nos garçons seront moins favorisés. Il n'y a pas pour eux d'œuvre analogue à celle du trousseau à quoi nous puissions les abonner. Nous ne les abonnerons donc qu'à la mutualité. Et c'est 3 fr 70 que nous leur donnerons en argent par trimestre.

« C'est ainsi que nous viendrons en aide à nos orphelins, à une condition toutefois, c'est qu'ils fréquenteront régulièrement l'école. Tout orphelin qui aura été absent, sans motif valable, plus de 15 jours au cours du trimestre n'aura pas droit au secours de l'œuvre des pupilles... »

❦

L'École normale de Châlons au cimetière des Soldats. — Afin d'honorer, en cette deuxième année de guerre et avant le départ en vacances, la mémoire de ses anciens élèves et professeurs qui sont tombés si nombreux au champ d'honneur, l'École Normale d'Instituteurs de Châlons est allée déposer récemment, au cimetière des Soldats, une couronne portant cette inscription :

L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS
AUX CAMARADES MORTS POUR LA PATRIE

Devant les élèves-maîtres, les professeurs et les représentants de l'armée groupés au pied du monument commémoratif, M. Léaud, directeur de l'École Normale, a prononcé l'allocution suivante :

« Quand, pour un hommage unanime et frémissant, l'École Normale d'Instituteurs de Châlons se groupe au pied du monument destiné à perpétuer le souvenir des soldats morts pour la Patrie ; lorsque, en cette deuxième année de guerre, elle vient spontanément offrir à la mémoire de ses anciens élèves et de ses anciens maîtres tombés pour la France une couronne de deuil enveloppée dans les couleurs françaises, est-il vraiment besoin d'un discours ? De telles inspirations

peuvent bien se passer des paroles habituelles qu'on jette au vent et qui sont, — à de pareils moments, — inhabiles à traduire l'émotion profonde qui bouleverse nos âmes.

« Oui, notre geste d'offrande est à lui seul un suffisant témoignage de la gratitude infinie que nous éprouvons pour ceux qui dorment là du dernier sommeil des héros et des martyrs.

« Mais, puisque la bataille continue qui sauvera la liberté du monde et l'avenir de la patrie, n'avons-nous pas aussi l'impérieux devoir d'exalter, face à leurs tombes, le souvenir des soldats qui n'auront point hélas! la vision du triomphe définitif qu'ils ont préparé?

« Qu'elles sont nombreuses et pressées ces tombes et combien émouvant leur alignement symétrique qui fait qu'en les visitant nous semblons passer la revue funèbre d'une armée couchée dans son sacrifice. Car c'est bien le sacrifice absolu qu'elles nous disent. Ceux qui gisent sous ces humbles tertres n'ont pas eu « la mort éblouissante et brève » dont parlent les poètes. Blessés ou malades, si jeunes et si douloureux, ils sont venus du lit d'ambulance au cimetière : la souffrance et l'angoisse ont fait leur abnégation totale. Comme ils nous ont bien montré, suivant le beau mot de Lamennais, que la vraie société est fondée sur le don mutuel et sans limites, que le sacrifice de l'homme à l'homme est l'essence même de la Patrie! Sauvés par eux, mesurons notre dette à l'étendue de ce dévouement collectif.

« Ils ne nous ont pas seulement sauvés, ils nous ont ennoblis. Ils ont révélé dans leur mort magnifique toutes les énergies morales que recèle l'âme française et, parmi ceux qui ont donné ce haut exemple, soyons fiers, Messieurs, de compter tant d'anciens camarades, élèves et professeurs dont la pensée s'est précisée si noblement par l'action et dont la mort apparaît aujourd'hui comme une dernière et lumineuse leçon de patriotisme. Nous sommes ici pour glorifier la cruelle et l'admirable destinée de ces instituteurs français qui ont su montrer simplement comment on meurt pour l'idéal qu'on enseigne et pour affirmer que leur vertu ne sera pas vaine.

« En évoquant avec piété le souvenir des nôtres, honorons tous ces morts par qui se réalisent la grandeur nationale et l'unité spirituelle de la France. O morts bien-aimés! morts sacrés! les jeunes éducateurs publics qui viennent vous apporter leur pathétique hommage et demander à vos tombes de pures leçons seront, demain, dans leurs écoles, les gardiens de votre culte, les dépositaires de votre invincible espérance. »

La remise de la couronne effectuée, les assistants, par groupes, ont visité le cimetière des Soldats et se sont arrêtés longuement devant les tombes des universitaires morts pour la France.

❦

La maison de tous. — L'association professionnelle des Institutrices et Instituteurs de l'enseignement public a tenu dans le préau

de l'école de la rue de Louvois, à Paris, une réunion consacrée à l'étude de l'idée de *la maison de tous* ou *maison de vie sociale.*

M. Justin Godart, Député de Lyon, Sous-Secrétaire d'État, présidait, assisté de M. Baldwin, l'éminent professeur américain, correspondant de l'Institut, de Mme Herbert Adams Gibbons, fondatrice de l'Œuvre des *Maisons d'Enfants*, etc.

M. J. Ernest-Charles, en une conférence intéressante, a montré le but de *la maison de tous* qui est de :

« 1° Permettre à tous les citoyens de pratiquer *en dehors des activités familiales, professionnelles et religieuses qui leur sont propres* — la vie collective;

« 2° D'assurer le développement physique, moral et intellectuel de chaque individu. Née du désir de tous, elle appartient à tous. Elle veut être pour la vie sociale ce que le foyer est pour la vie domestique, ce que le syndicat est pour la vie professionnelle. »

La maison de vie sociale est un lieu de réunion pour tous les habitants d'une ville, d'un quartier d'une ville, d'une commune, sans distinction de religion, de parti ni de classe.

Elle comprend essentiellement des salles de réunion servant pour les concerts, les spectacles, les conférences; une salle de garderie et d'amusement pour les enfants, une bibliothèque, un office du travail, un service de renseignements pour toutes les questions touchant la vie sociale, un gymnase et une piscine avec bains-douches.

Les moyens de réalisation sont simples : Œuvre de tous, *la maison de tous* sera édifiée par la contribution de tous. Comme dans les pays de langue anglaise, les *maisons de vie sociale* seront construites et entretenues grâce à une taxe municipale, imposée par la loi, de 10 centimes par 20 francs d'impôts. Cette somme, infime pour chacun, donnerait pour la seule ville de Paris un budget annuel de près de trois millions. Des dons d'argent, de maisons, de terrains, de livres, d'instruments éducatifs de toutes sortes viendront augmenter le produit de la taxe.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, décembre 1915. — *La Fondation Rockefeller.* — Au jour de son établissement, en mai 1913, cette fondation recevait de M. Rockefeller la somme de cinq cents millions, à laquelle Mme R. ajoutait aussitôt, en vue de fins particulières, 245 000 francs. Dès la fin de 1914, la fondation publiait son premier rapport, où se remarquent, entre autres, les constatations suivantes : La première entreprise de la nouvelle institution en 1913 fut la formation d'un « Comité International de l'Hygiène publique » dont le but principal est la destruction méthodique des grandes épidémies. Au début de la guerre européenne, le Dr Alexis Carrel partait, aux frais de la Fondation, offrir à l'armée française des services hautement appréciés de l'Académie de Médecine même. De plus, 600 000 francs étaient accordés à la Croix-Rouge américaine pour aider à l'envoi de médecins et de gardes-malades en Europe. Les dépenses de six cargaisons de navires, avec leurs frêts, à destination de la Belgique, étaient couvertes, toujours par la Fondation, qui subvenait, d'autre part, à l'entretien d'un certain nombre de professeurs de sciences à l'Université de Louvain, réduits à continuer leurs recherches en Angleterre. Afin de permettre l'achat de la région du Grand Chenier, destinée à devenir un refuge pour les oiseaux, 1 324 430 francs étaient encore déboursés. Bref, en moins d'un an et demi, la Fondation avait déjà dépensé de façon très efficace un total de près de 13 millions de francs.

⚘

Janvier 1916. — *Un camp pour la paix.* — Dans un discours prononcé à l'inauguration de bâtiments scolaires, M. J. H. Finley, directeur de l'enseignement municipal d'Albany (État de New-York), raconte avoir, tout récemment, traversé un autre endroit où aussi l'on s'instruisait. C'était aux alentours de Plattsburg, dans une vaste plaine, près d'un bois et dominant un superbe lac. Les élèves, vêtus de brun, se levaient à six heures, étudiaient le tir, la marche, vivaient frugalement, faisaient leurs lits, s'occupaient de leur linge et dor-

maient sous la tente. Parmi ces élèves, il avait reconnu le maire de New-York, un ancien ambassadeur des États-Unis à Paris, un des chefs de la Banque Morgan, un auteur célèbre, etc. Tous passaient leurs vacances à se préparer pour le service de leur pays, au cas où celui-ci aurait besoin d'eux, et vivaient au camp de la guerre possible.

« Eh bien, ajoute M. F., l'école inaugurée aujourd'hui doit être un camp de la paix, et ne saurait, en aucune façon, comprendre, en son emploi du temps, un moment quelconque consacré à des exercices militaires. Non pas qu'il faille réprouver ceux-ci, mais tout ce qui implique la perpétuation des haines internationales et de la guerre brutale ne peut pas constituer un élément voulu de l'éducation. »

M. F. est-il bien sûr qu'en laissant, sous prétexte d'amour de la paix, des générations désarmées vis-à-vis des combats les plus décisifs de la vie, on ait pourvu, au mieux, à leur développement pacifique et supérieur? Convient-il de laisser éternellement les bons s'offrir en victimes innocentes à la méchanceté organisée et rapace des mauvais? Pour se défendre contre ces derniers, il ne suffit pas toujours de leur envoyer des notes successives et comminatoires.

L'Université d'État. — Il existe aux États-Unis deux types d'universités : l'un est dû entièrement à l'initiative privée, et l'autre reçoit tout de l'État. Comme il est naturel à ce qui dépend exclusivement de l'État, ce dernier type est dans une condition critique. Ravaler l'État, dont la fonction première est l'arbitrage souverain, au simple rôle d'exploitant et de concurrent des particuliers, est toujours funeste. M. B.-J. Wheeler cherche des causes et des remèdes à une situation plus qu'inquiétante, et qui provient d'un vice originel.



Contrôle des Universités. — De temps en temps, les journaux pédagogiques américains se plaignent de voir des universités parfaitement indignes de ce nom conférer des diplômes à des personnages dénués d'instruction, et, naturellement, de vraie moralité.

D'après une loi promulguée en 1870, dans le district de Washington, par exemple, il suffit à un minimum de cinq personnes quelconques de se faire inscrire comme constituant une université ou un collège pour pouvoir conférer aux candidats les grades académiques ou universitaires. Inutile d'énumérer les abus contenus en puissance dans une disposition aussi libérale. Ces abus n'ont pas manqué de se produire, et la commission de l'enseignement du *Board of Trade* de Washington vient, dans des rapports officiels que publie l'E.-R., de demander au Président de ce Board la préparation et le dépôt d'une nouvelle loi destinée à amender la première. Ainsi l'exécutif, lié par des textes dont il doit appliquer la lettre et non l'esprit, se trouve obligé, pour chacune de ses démarches, d'avoir recours au lent et

souvent aveugle processus du législatif. On conçoit, dès lors, l'inaptitude innée de l'État à gérer, avec bénéfices, une entreprise quelconque.

❦

Le Patriotisme. — Dans un discours prononcé le 16 août 1915 devant les membres de la Société Historique de Newport, M. N. Murray Butler, recteur de l'Université de New-York, étudie l'origine et le rôle du patriotisme. « Une société comme celle-ci, dit-il, par qui est conservé le souvenir des événements importants dans le développement de l'humanité, constitue comme une des bases du patriotisme. Le patriotisme ne s'est formé que par une sorte de conscience donnée par des annalistes ou historiens à un groupement d'êtres de même langue, de même littérature, de mêmes intérêts. C'est pourquoi le patriotisme véritable ne se manifeste pas par une rhétorique bruyante et tumultueuse, mais par des actes déterminés par la connaissance du rôle et des devoirs d'un pays.

« Pour les Américains, ce rôle et ces devoirs sont nettement précisés dans deux documents impérissables : le discours d'adieux de Washington quittant la vie publique, et le discours prononcé par Abraham Lincoln au début de sa seconde présidence. En suivant leurs conseils élevés, les Américains ont réussi, pendant un siècle et quart, à édifier en principes permanents de gouvernement et de vie ce qui, pendant plus d'un millier d'années, avait été l'idéal de rêveurs. Par suite, les Américains sont maintenant les gardiens de ce grand principe de la fédération qui garantit la liberté dans la légalité. »

❦

Février 1916. — *Quelques observations sur les tendances modernes.* — Le 13 octobre 1915, M. Th. N. Vail, de Lyndonville, Vermont, s'adressant à San Francisco aux directeurs des compagnies des Chemins de Fer américains réunis en congrès, passait en revue les différents progrès scientifiques et sociaux. A propos des conditions nécessaires à ces progrès, il disait : « Notre gouvernement est une démocratie représentative. La politique qui détermine l'action de l'administration et le choix de ses chefs est établie par la pluralité de ceux qui ont intérêt à voter — ce qui, rarement, si même jamais — constitue une majorité. Découvrir des défauts vrais ou imaginaires et promettre des réformes devient une nécessité pour un candidat à un poste quelconque. Ces sortes de campagnes politiques et intéressées causent des dommages irréparables, en ce sens que beaucoup d'allégations, bien que n'étant point prouvées, trouvent créance dans le public.

Dans ces conditions, l'œuvre gouvernementale doit être réduite à une application de règles et de règlements, et toute initiative ou responsabilité individuelle est impossible. La faute n'en peut être attribuée ni aux ministres ni à leurs subordonnés, elle est partie

essentielle du système. D'aucuns appellent ce système « Règne du rond de cuir » et en parlent de manière sarcastique. Il coûte cher, à vrai dire, et reste inopérant, sauf pour un travail de routine. Mais il est nécessaire, et, sans lui, sous notre forme politique de gouvernement, l'expédition des affaires de l'État en serait comme démoralisée. Les commis et les divers fonctionnaires peuvent venir et disparaître, le travail ne s'en poursuivra pas moins, guidé par les ornières d'une routine systématique. Les employés médiocres demeureront. Les plus capables auront vite fait de chercher d'autres champs d'action. Les gens d'initiative sont trop dérangeants pour être tolérés dans les diverses administrations officielles.

Il ne faudrait pas considérer ce qui précède comme une tirade contre notre forme de gouvernement. Loin de là. C'est simplement une constatation catégorique démontrant que l'activité gouvernementale ne saurait, avec chance de succès, s'appliquer à des entreprises industrielles et commerciales.

Pour des Français, organisés eux aussi en démocratie représentative, il y a peut-être, dans cette conclusion, matière à profitables réflexions.

❦

Les méthodes à l'École navale d'Annapolis. — Il y a quelque vingt-cinq ans, cette école reçut une médaille d'or attribuée « au meilleur établissement d'enseignement des États-Unis et à la meilleure école navale du monde », ainsi s'exprimait la lettre d'envoi. M. A. F. Westcott, de l'Académie navale d'Annapolis, nous donne, sans parti pris, les raisons d'une distinction si justement élogieuse.

Tout d'abord, le mode de recrutement des élèves de cette école se trouve être apparemment unique. En effet, les candidats doivent seulement subir, avant d'y être admis, les examens physiques, intellectuels et moraux d'un concours et d'une sélection sévères; mais de plus, ils savent qu'une fois acceptés, ils n'auront aucune rétribution scolaire à fournir, et recevront aussitôt des appointements, avant-coureurs de soldes et de retraites, aux taux fort élevés. Il est facile de concevoir qu'on ne plaisante point avec les notes et qu'un échec final est plus qu'un simple accident.

D'autre part, l'école dispose d'un contrôle à peu près absolu sur la manière de vivre des étudiants. L'éducation morale, physique, et même sociale, tout comme l'intellectuelle, se poursuit vers un idéal parfaitement défini. L'esprit de corps, par la fréquentation, pendant les trois mois de la croisière estivale, des meilleurs officiers de la flotte, se trouve tous les ans affermi et développé. Chaque heure de la journée donne lieu à une évaluation chiffrée, ou note. L'ensemble de ces notes, dont M. A. F. W. donne le détail, sert, en fin de chacune des quatre années de la scolarité, au classement dans les diverses promotions. Le jeune aspirant comprend donc — et de manière combien vive! — que la moindre heure perdue en étude, la plus petite

cigarette indûment fumée dans un coin, comptent de façon tangible contre lui, si bien que l'acquisition parallèle du savoir et de la vertu devient affaire très pratique.

Sans doute un tel développement, en quelque sorte mathématiquement dosé, n'implique guère la culture des facultés de critique, d'analyse, de jugement et d'adaptation rapide. Mais la discipline de l'intelligence, comme tant d'auteurs l'ont affirmé depuis le cardinal Newman, est plus désirable que le savoir lui-même. Et, somme toute, inculquer la confiance inébranlable qu'aucune tâche, si difficile soit-elle, ne résiste au travail soutenu et au labeur acharné, reste, peut-être, le but et le succès le plus précieux de l'éducation des caractères.

A. Gricourt.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal). Janvier, 1916. — *Y a-t-il en Danemark*, demande Georg Bruun, *un corps enseignant*, comme il y a, par exemple, un corps médical, avec l'idée précise que tous ses membres, quelque différence qui les distingue, ont des intérêts communs qui les unissent? Y a-t-il entre les différents groupes d'instituteurs et d'institutrices, de professeurs et de maîtres de toutes les catégories et de toutes les facultés, appartenant à l'enseignement d'État ou à l'enseignement privé, des liens qui les rattachent les uns aux autres, comme les ouvriers, chacun en sa spécialité, qui travaillent au service d'une idée et pour un même but? Sans aucun doute, non. Il y a des associations, des groupes, qui n'ont guère de commun qu'une jalousie réciproque et l'ardeur à se déprécier les uns les autres. Et cela se comprend. Ces maîtres, sortis de milieux différents et qui n'ont point été élevés de la même façon, ne se connaissent pas. Ils ne se rencontrent jamais. Chacun se tient sur son quant-à-moi. Comment auraient-ils le sentiment de leur solidarité? Dieu sait pourtant combien il est fâcheux qu'ils ne le possèdent point et pour eux-mêmes et dans l'intérêt de la cause au service de laquelle ils travaillent. Ce n'est que par leur union qu'ils obtiendront l'amélioration de leur situation personnelle, au point de vue matériel comme au point de vue moral. Le public n'a pas du corps enseignant la haute idée qu'il devrait. Cela parce qu'il ignore ce que c'est que la véritable éducation ou qu'il n'y attache aucune importance. L'éducation, pour beaucoup, se fait d'elle-même. Il y suffit, de temps à autre, d'une bonne gifle ou d'une verte semonce. L'éducateur n'existe pas. Le professeur, le maître d'école n'est qu'un homme comme un autre, dont la tâche consiste à faire réciter les leçons. C'est moins pénible que de travailler à l'usine et sa journée est moins longue. Donc, il gagne toujours assez pour ce qu'il fait. Voilà ce que dit le grand

public. La conséquence en est que l'instituteur, que le professeur, insuffisamment payé, est obligé de se livrer à des occupations accessoires pour vivre, au lieu qu'il devrait, pour le bien des enfants et du pays, donner tout son temps soit à augmenter ses propres connaissances, à se cultiver soi-même, soit à la préparation de sa classe, à l'étude attentive de chacun de ses élèves afin de développer en connaissance de cause leur personnalité. Sa tâche ainsi comprise, il redeviendrait le « pédant » au vieux sens du mot grec ; tandis qu'il n'est que le pédant dont la littérature ne cesse de représenter les types les plus variés, pitoyables ou comiques, souvent les deux à la fois. Et la littérature se trouve contribuer à fausser l'opinion publique en perpétuant en celle-ci la conviction que le maître d'école n'a cessé d'être ce qu'il fut, par misère, mais ce qu'il n'est déjà plus et ce que, surtout, il ne veut plus être. Certes, il y a, d'ores et déjà, progrès. Un progrès sensible. Le corps enseignant doit vouloir mieux encore. Il n'y réussira que par l'union et l'organisation.

❦

L'école publique en Espagne, écrit N. Verdinb, a été l'objet de plus de projets de réforme qu'en aucun autre pays d'Europe. Ce qui se comprend, puisque c'est bien le pays où les ministères ont la plus courte durée. D'où cette conséquence toute naturelle qu'aucun n'a le temps d'aboutir. Aussi en est-on encore à la loi de 1857, qui n'est d'ailleurs appliquée qu'accidentellement. Tandis que 1 356 000 enfants suivaient plus ou moins régulièrement l'école en 1901, 2 430 000 n'y mettaient jamais les pieds. En 1909, à Madrid, sur 62 000 enfants d'âge scolaire, 15 000 au moins, d'après les données du ministère, vagabondaient dans les rues. Il n'est point étonnant, dans ces conditions, que le nombre des illettrés y soit considérable, environ 66 p. 100. La plupart des localités manquent de locaux scolaires. Ceux qui existent sont, le plus souvent, en si mauvais état, si anti-hygiéniques, qu'on ne saurait, en vérité, savoir mauvais gré aux familles de n'y point envoyer leurs enfants. Quant aux maîtres, ils ne reçoivent qu'un salaire de famine. Aussi ne sont-ils point considérés, et, parce qu'ils ne sont pas considérés, le gouvernement qui a, d'autre part, des charges plus lourdes qu'il ne peut déjà supporter, ne songe point à améliorer leur situation. C'est si naturel !

❦

Il est recommandé aux instituteurs de conduire leurs élèves dans les musées. Ces visites, assurément, devraient être un excellent moyen d'éducation. En fait, si tant est qu'elles aient lieu, elles ne servent à rien ou presque. Et cela pour différentes raisons. Ou bien le maître y conduit trop d'élèves à la fois, et le souci qu'il a de les surveiller, pour qu'ils n'y détériorent rien, l'empêche de donner les explications indispensables ; ou bien les objets qu'il aurait intérêt à montrer sont hors de la vue du grand nombre et nul n'a le droit d'y

toucher.... Pour que *les visites des enfants des écoles dans les musées* soient vraiment utiles, vraiment fécondes, il faut, explique M. Rolf Christiensen, que l'on crée, au moins dans les grandes villes, à Copenhague en particulier, un véritable musée scolaire, *un musée à la portée et à l'usage des enfants*, qu'il serait facile de constituer avec tous les doubles des autres musées, avec tous les objets qui dorment dans l'oubli des greniers et des dépôts, un musée qui serait méthodiquement groupé et pratiquement installé.

L. P.

Bibliographie.

Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

La Question sociale et le Mouvement philosophique au XIXe siècle, par G. Richard. Paris, A. Colin, éditeur.

Dans une substantielle Introduction, M. Richard explique l'objet de son livre. Au début du xixe siècle l'économie politique paraît constituée à la fois comme doctrine scientifique et comme doctrine d'action. Issue de la rivalité des deux écoles mercantiliste et physiocratique, elle est caractérisée à la fois par une application de la méthode expérimentale aux phénomènes de la richesse et par une théorie de l'harmonie basée sur le libéralisme économique, cet optimisme économique étant, dans son principal, un immoralisme, un pur hédonisme.

Contre cette doctrine, s'élèvent, au nom de la Morale, les principales écoles philosophiques : à l'optimisme économique s'oppose le pessimisme moral qui voit dans les inégalités sociales soit une forme du problème du mal, soit le problème même du droit — la question de la justice.

Cinq écoles sont ainsi conduites à poser la question sociale : l'école idéaliste allemande avec Fichte et Hegel, l'école catholique traditionaliste française avec Lamennais, l'école positiviste en Angleterre et en France avec Mill, Spencer, Comte. Enfin, les deux écoles néocriticistes en France (Secrétan, Renouvier) et en Allemagne (Liebmann, Cohen, Lange et ses successeurs).

I. — Avec Fichte nous assistons à l'éclosion d'un socialisme d'État comme remède et comme antidote au libéralisme économique anglo-français. Le socialisme a son fondement dernier dans le moralisme fichtéen, il s'agit d'établir un régime économique qui règle le conflit de l'individu et de la société, qui rende possible, avec les nécessités de la vie sociale, la liberté morale, et, par une division appropriée des fonctions et du travail, assure à quiconque porte une figure humaine à la fois l'existence par le travail et le loisir pour la culture spirituelle. Nous n'avons pas à entrer dans le détail de cette conception. Disons seulement que Fichte combat visiblement la thèse de l'économie politique contemporaine qui, sous prétexte de libre concurrence et d'harmonie des intérêts, aboutit à la plus terrible des oppressions, au triomphe de l'égoïsme et de la cupidité les plus

éhontés, à la guerre de tous contre tous, pour les individus et pour les États; disons aussi qu'il déplace l'étalon de la valeur en substituant à la notion « chosiste » de la propriété, la notion idéaliste du « travail », comme fonction de l'activité. Disons enfin que cette doctrine de Fichte s'inspire, à n'en pas douter, des théories économiques de la Révolution française dont Fichte s'est fait en Allemagne l'apôtre et l'apologiste.

La philosophie sociale de Hegel n'a pas la vigueur et l'originalité de celle de Fichte, mais par les conséquences qu'en ont tirées ses adeptes, elle a une importance historique considérable. Hegel modifie profondément la doctrine de Kant sur les rapports de la Morale et du Droit, il oppose comme l'antithèse du singulier et de l'universel la société civile où les intérêts restent particuliers à l'État dans lequel seul l'homme peut réaliser sa destinée d'être raisonnable, dans lequel tous les intérêts individuels sont subordonnés à l'intérêt national. Cette sorte de divinisation de l'État aboutit à la fois à la négation de l'autonomie kantienne, à la négation du régime de paix perpétuelle où conduisait l'Idéalisme moral. Le socialisme de Hégel est nationaliste et impérialiste : son idéalisme, loin de conclure au pacifisme, exige l'apologie de la guerre.

II. — L'école traditionaliste et l'école positiviste françaises se présentent comme une réaction contre l'individualisme du XVIIIe siècle que la pensée française avait poussé à ses dernières conséquences économiques et politiques. Cette réaction, en Allemagne, trouvait un frein dans les souvenirs de la Réforme, dans l'individualisme moral et religieux; en France elle s'affirme contre l'esprit de la Révolution comme un retour aux principes sociaux du catholicisme. Même hostiles aux croyances chrétiennes, les adversaires de l'individualisme économique s'appuient, pour restaurer la solidarité, sur les principes catholiques d'unité et d'autorité, ils affirment la suprématie du collectif, expression de l'universel qui est la forme de la Raison, sur l'individuel. La question sociale se trouve liée au problème du mal et le mal, c'est au fond l'individualité, principe de l'égoïsme.

Sans s'arrêter longuement aux fondateurs de l'école traditionaliste, à J. de Maistre et à de Bonald, à la doctrine de la solidarité dans le bien et dans le mal de l'un, à l'élucidation par l'autre du concept de société opposé à la notion révolutionnaire de l'Égalité, M. Richard examine avec soin la philosophie sociale de Lamennais, montrant comment la philosophie traditionaliste aboutit chez lui « non plus à mettre le principe révolutionnaire de la souveraineté populaire en opposition avec les lois fondamentales de la nature humaine et à préconiser la restauration de l'ancienne monarchie », mais au contraire à justifier la démocratie politique et sociale et les programmes les plus avancés du XXe siècle. Il est d'accord, d'ailleurs, avec ses prédécesseurs pour voir le mal et l'erreur dans le principe protestant du libre examen, dans l'effort de l'individu pour penser, par lui-même, et il est

d'accord avec eux pour rétablir le principe d'autorité affirmé par l'Église catholique. M. Richard montre chez Lamennais l'origine antérieure à Lassalle de la théorie socialiste de la loi d'airain des salaires, l'idée aussi que la solution de la question sociale ne peut être cherchée dans une révolution violente, mais dans une évolution et par l'association, en restituant contre certains théologiens le rôle et la valeur de la liberté morale, l'idée enfin d'avoir identifié le Progrès à la lutte contre le mal, de restaurer ainsi, à son insu, l'idée kantienne et d'annoncer les doctrines sociales que Secrétan et Renouvier opposeront plus tard au naturalisme sociologique et au matérialisme économique.

III. — On a déjà dit la parenté qui, en dépit de l'opposition des croyances, unissait l'école positiviste à l'école traditionaliste. Il faut maintenant définir l'originalité de cette école. Elle consiste essentiellement à avoir assimilé l'objet et la méthode des sciences sociales à ceux des sciences de la nature, en la rapprochant soit de la biologie, soit de la psychologie naturaliste et à avoir frayé la voie au socialisme dit scientifique contre le socialisme théiste ou panthéiste.

L'école positiviste n'est cependant pas une; au nom de la science des faits sociaux, elle a critiqué l'individualisme en lui imposant l'autorité sociale, la « sociocratie », et elle a critiqué aussi le communisme en défendant l'initiative et la liberté de l'individu. Comte, issu du socialisme de Saint-Simon, a été autoritaire; Littré, démocrate et parlementaire; Stuart Mill, élevé à l'école de Bentham et du libéralisme économique, sont des libéraux et même des individualistes.

La sociologie d'A. Comte — le mot magique qui depuis fait fortune est de lui — est à la fois l'idée d'une science spéciale des Sociétés, l'idée du sujet collectif de la connaissance et de l'action (une psychologie, une logique, une éthique), enfin la promesse d'une religion (l'étude des sociétés a pour fin de dévoiler la réalité du grand Être de l'Humanité et de dissiper l'illusion de la réalité de l'individu). La sociologie ainsi entendue est une sociocratie, une morale et une politique soucieuse de remédier au mal de l'individualisme moderne. Mais ce remède à l'individualisme, Comte ne le conçoit pas dans le triomphe des idées fondamentales du socialisme à la manière du Saint-Simonisme (abolition des distinctions de classe, abolition de l'héritage, communisme), mais dans un retour au traditionalisme et dans la restauration d'un sacerdoce et d'une religion, de ce sacerdoce et de cette religion du Grand Etre de l'Humanité qu'est venu instaurer le Positivisme et dont Comte s'est fait le grand Prêtre. Pour lui comme pour l'école catholique le grand ennemi c'est le Protestantisme, l'esprit de libre examen et d'anarchie apporté par la Renaissance, c'est l'idée du droit individuel, de ces Droits de l'homme au nom desquels s'est faite la Révolution; et d'accord aussi avec l'école traditionaliste toute sa morale, simple application de la philosophie religieuse, est dans la subordination absolue à la société de la person-

nalité, expression de la vie organique — principe de l'égoïsme et du mal.

Le Positivisme de Stuart Mill est très différent de celui de Comte; il en est presque l'antithèse. Le premier, Mill a signalé le véritable caractère de la politique positive : sous prétexte d'accorder l'ordre et le progrès, elle revient au régime mental des sociétés du moyen âge, ou même des sociétés orientales, à un régime de féodalité avec la grande propriété pour pivot. Mill, parti du benthamisme, de la théorie de l'harmonie des intérêts et de la nationalisation du sol, aboutit au seuil du socialisme, à une véritable critique de l'idée de propriété, et il y aboutit non par la subordination totale de l'individu, mais par le maintien intégral de la valeur de la personnalité, de la volonté humaine qui est pour lui le ressort du phénomène économique de l'échange et de la répartition. Et l'individualisme de Mill lui inspire son attachement au régime parlementaire et à la démocratie, l'oppose encore au positivisme français, ami de la dictature et du régime de la toute-puissance de l'État.

IV. — Avec l'année 1848, politiquement fatale au socialisme, tel qu'il avait été conçu par Saint-Simon et Fourier et qui apparaît dès lors comme utopique s'élabore, sous l'inspiration de deux hegeliens de gauche, Marx et Engels, une nouvelle doctrine socialiste : le socialisme scientifique substituant à l'idéal moral ou religieux la conception matérialiste et économique de l'histoire, les lois de plus-value et d'accumulation donnant au socialisme la précision d'une science appliquée. Et, sans doute, l'originalité de Marx n'est peut-être pas celle d'un grand créateur d'idées; il les trouve éparses chez Fichte, chez Lamennais, chez Owen, chez Saint-Simon, chez Comte, chez Proudhon, chez Blanqui même, mais à ces idées Marx et Engels ont donné la forme d'un système, ils les ont proprement déduites de leurs principes et déduites d'ailleurs avec un superbe dédain de l'expérimentation, ils ont proprement constitué la théorie du moderne socialisme.

Au scientisme de Marx et d'Engels s'oppose l'évolutionnisme spencérien. Spencer est à Marx et Engels ce que Stuart Mill a été au positivisme sociocratique de l'école française; il oppose au matérialisme économique une théorie du progrès dont l'idée d'une justice naturelle est la clef. Cette théorie du progrès a d'ailleurs son origine dans la philosophie de Schelling; elle aboutit à une critique de l'Étatisme et à une restauration de la coopération volontaire et du droit subjectif de l'individu déduit d'une conception de la justice naturelle, animale avant d'être humaine, manifestée par un sentiment avant de l'être par une idée et dont l'expérience sociale doit fortifier la conscience chez l'homme. Cette justice dont la loi d'égale liberté est la formule, ne peut se réaliser que dans la coopération volontaire; elle n'exige pas seulement la limitation réciproque des libertés, mais encore la réciprocité des services.

Mais si la justice est une loi de la nature, elle peut s'accorder avec la guerre qui, pour le darwiniste, ne saurait être contre la nature; n'y a-t-il pas une autre conception de la justice qui exige la paix, impose l'inviolabilité de la vie humaine, qui, tout en sortant de la nature, la dépasse et ne peut être réalisée sans le concours de la volonté libre. C'est ce que la philosophie sociale des néocriticistes français travaille à démontrer et c'est cette philosophie qu'examine M. Richard dans la dernière partie de son livre — après avoir, auparavant, consacré un chapitre à la philosophie sociale de Ch. Secrétan le disciple de Schelling montrant dans sa théorie de la solidarité de l'esprit humain dont il fait l'idée dominante de l'histoire et qu'il rattache au problème du mal et du progrès — le problème même de la liberté — le moyen de combattre le positivisme français déterministe, naturaliste et athée sur le terrain même qu'il a choisi : la morale sociale.

Pour Renouvier aussi la question sociale c'est la question morale — le problème du mal chez l'homme et dans l'univers et c'est la constante préoccupation de sa vie pendant près de soixante ans de découvrir les rapports que peut soutenir la théorie du progrès et du fatalisme historique avec les conditions du socialisme libéral et expérimental. Application de la méthode expérimentale à l'étude des questions sociales, maintien contre le positivisme de la personnalité comme type de l'existence et comme étalon de la valeur, le penchant considéré, non plus à la manière de Kant comme aveugle et opposé à la volonté pure, comme source du mal, mais comme devant être réglé par la raison qui applique ses principes aux passions pour diriger l'action comme les catégories à la sensation pour constituer l'expérience; le dissentiment moral, conçu comme racine de toute guerre, l'unanimité morale, la conscience de l'égalité des droits et de la réciprocité des devoirs, condition de la paix et de l'harmonie véritables; la critique du fatalisme historique au nom de la philosophie, de la liberté et de la morale; l'association, fruit de la liberté, fournissant la solution du problème économique, transformant en réalité l'idéal du droit au travail, le communisme, conçu comme la méconnaissance de la personnalité, le devoir identifié à la justice, à une justice assez large pour embrasser l'harmonie et la bonté, telles sont les idées essentielles de la philosophie sociale de Renouvier.

Le livre se termine par un chapitre consacré à la philosophie sociale de l'école néokantienne allemande (Liebmann, Cohen, Lange, Stammler, Natorp, Staundinger, Lipps, Vorländer). Les deux écoles néokantiennes française et allemande font à peu près la même critique du socialisme scientifique et du socialisme utopique; elles donnent à peu près les mêmes arguments contre le fatalisme historique et le matérialisme économique, elles ont à peu près le même idéal d'une humanité où les hommes respecteraient pleinement leur nature raisonnable en chaque personne et où tous seraient unanimes sur ce qu'ils

se doivent. Mais l'école allemande est moins métaphysique que la nôtre, elle fait moins de place au problème du mal, elle définit mieux l'objet et la méthode de la science sociale au sens propre du mot, elle attend de l'éducation seule l'approximation graduelle de son idéal d'une société composée d'agents libres, elle revient à la grande tradition de Fichte.

Cette analyse que nous nous excusons d'avoir faite si longue d'un livre extrêmement dense et nourri montre, mieux que toutes les appréciations, la valeur et l'utilité de cet ouvrage. Tous ceux que préoccupe le mouvement social contemporain trouveront en M. Richard un excellent guide. On aurait souhaité seulement qu'il étendit son étude de la philosophie sociale en France jusqu'à la forme qu'elle a revêtue de nos jours et qu'il rendit aux travaux de notre École sociologique contemporaine l'hommage qui lui est dû.

Leçons de philosophie : psychologie, par D. Roustan. Paris, Delagrave, éditeur.

Rencontrer dans un manuel de classe un livre original qui renouvelle les questions rebattues, qui y apporte un esprit systématique, qui multiplie les vues pénétrantes, qui s'appuie sur une documentation riche, parfaitement au courant des travaux les plus récents, est une surprise sans doute assez rare. C'est celle qui attend les lecteurs des *Leçons de Philosophie* de M. Roustan.

On ne peut faire ici l'analyse d'un ouvrage de ce genre qui embrasse les questions essentielles de la Psychologie. Ce que nous venons d'en dire est, croyons-nous, une recommandation suffisante. Nous n'ajouterons qu'un mot : nos maîtres trouveront dans le livre de M. Roustan sur les problèmes généraux de la Psychologie, sur les problèmes de la vie affective, de la vie intellectuelle, de la vie active, un ensemble de faits et d'idées où ils pourront puiser une abondante moisson, ils y trouveront une des premières et des plus heureuses tentatives pour exposer certaines vues de M. Bergson dans un domaine où il a vraiment renouvelé la tradition.

A l'heure où la renommée donne à la philosophie de M. Bergson la popularité que l'on sait, cela constitue, pour le livre que nous examinons, un attrait de plus. Et cela permettra ainsi à nos maîtres d'apprendre, autrement que par des articles de journaux, ce qu'est le bergsonisme, une philosophie difficile, singulièrement plus complexe et singulièrement moins populaire qu'on ne croit.

La Mécanique de la Vie, par F. Le Dantec. Paris, E. Flammarion, éditeur.

Le titre même de l'ouvrage de M. Le Dantec résonne comme un cri de guerre et cela ne saurait surprendre ceux qui connaissent la manière de

l'auteur. Les ouvrages de M. Le Dantec sont des ouvrages à « thèses ».

Celle que soutient le livre que nous examinons peut se résumer ainsi : aux philosophes, aux savants qui se font de la vie une conception « mystique », c'est-à-dire à ceux qui croient découvrir dans le phénomène vital un phénomène spécifique, un phénomène qui ne se laisse pas réduire aux lois pures et simples de la matière, qui comporte une finalité et rend possible et plausible une explication plus ou moins vitaliste, ou animiste ou spiritualiste, à ces savants et à ces philosophes, en particulier à M. le Dr Grasset, à M. Armand Gautier, à M. E. Le Roy auquel il s'en prend particulièrement, M. Le Dantec oppose la conception mécaniste de la vie.

Cette conception consiste essentiellement à rattacher les phénomènes vitaux aux autres phénomènes du monde physique, à montrer dans la vie le résultat d'un complexus de phénomènes mécaniques, physiques, chimiques. Cette démonstration l'auteur la tente avec la compétence que lui donne sa qualité de biologiste et avec toute l'ingéniosité d'un rare talent d'exposition.

Sur la relation d'expression qui existe entre l'évolution morphologique et le fonctionnement biologique de l'être vivant, sur l'explication de l'apparente spontanéité de l'animal par des réactions purement mécaniques, physiques, chimiques; sur l'assimilation en particulier comme une « conquête d'espace », sur la théorie très originale des « différentes échelles de la vie » (échelle protoplasmique, échelle cellulaire, échelle atomique, échelle colloïdale) par où se manifeste ce phénomène fondamental de l'assimilation, M. Le Dantec a écrit des pages d'un grand intérêt, pleines de vues suggestives. Il termine son ouvrage par une partie, polémique encore, au sujet de la sérothérapie (il combat le langage des forces et des vertus) où il s'efforce de faire voir un exemple et une application de la mécanique biologique.

M. Le Dantec est un esprit singulièrement curieux, attachant et paradoxal. — Ce savant qui en veut à mort aux philosophes et aux mystiques, leur en veut peut-être surtout d'être inconsciemment, sans doute, ce qu'il déteste en eux. Philosophe, M. Le Dantec l'est d'âme et même dialecticien ; c'est un grand constructeur de concepts ; il en invente avec une génialité prodigue, il a un art prestigieux pour les combiner. — Mystique aussi M. Le Dantec est un croyant, il croit à la matière, il en parle et il la défend avec toute l'ardeur et toute l'âpreté de la foi ; ce savant a l'âme d'un théologien et c'est en théologien qu'il argumente. Il était fait pour s'entendre avec les philosophes et pour les admirer, s'il avait eu seulement le goût et le loisir de les connaître. Ce goût et ce loisir lui ont manqué et c'est ce qui fait sa faiblesse. Il combat trop souvent contre des moulins à vent et il prête aux philosophes non leurs propres idées, mais l'idée — d'ailleurs souvent inexacte — qu'il s'en fait. Et c'est peut-être pourquoi M. Le Dantec n'a pas toujours rencontré chez les savants, il le reconnaît d'ailleurs avec sa bonne foi et sa bonne grâce habituelles, l'accueil

que mériteraient ses titres à la science, ni chez les philosophes le crédit que mériteraient ses dons si rares pour la philosophie.



Du Romantisme au Réalisme, par Léon Rosenthal. Paris, Laurent, éditeur.

M. Léon Rosenthal continue la série de ses études sur l'art au XIXe siècle, études un peu grises, et même un peu lourdes, mais qui ont les qualités de leurs défauts, en ce qu'elles sont solides, qu'elles renseignent si elles n'inspirent guère et qui ne risquent jamais d'égarer. Après le livre de la *Peinture romantique*, qui fut sa thèse, après le livre sur *David* (qui reste son meilleur), après une excursion sur la gravure, le revoici dans le grand courant de la peinture au XIXe siècle après 1830, de Decamps à Courbet et Millet. Plusieurs de ces études ont paru dans la *Gazette des Beaux-Arts*. Leur ensemble avec préface, postface, et développements accessoires, donne un volume compact, de plus de 400 pages, égayé d'ailleurs de 24 reproductions en général bien choisies. L'auteur a, selon moi, traité son sujet trop par compartiments. Il semble qu'il voit l'histoire d'un art aussi vivant, aussi multiple et simultané que le nôtre, par tranches, et selon des cloisons assez fixes. Il répondra qu'on ne peut tout traiter à la fois, et je suis bien obligé d'en convenir. Tout de même un peu plus de philosophie, ou même de simple liant esthétique dans un livre dédié à M. Gabriel Séailles m'aurait fait plaisir. Il y a là surtout des jeux de fiches honnêtement utilisées. Passons condamnation. Disons alors que, sinon pour le charme de la lecture, du moins pour l'enseignement et la préparation d'une leçon, ces chapitres sur les conditions sociales, la peinture abstraite, le juste milieu, les tendances éphémères ou périmées (cela, c'est le dépotoire des genres inclassables), le paysage, la peinture monumentale, etc., seront utiles à dépouiller.

La Couleur (Ses manifestations. Son rôle dans les arts. Ses harmonies), par M. Forichon. Paris, Henri Laurent, éditeur.

L'étude des couleurs intéresse : 1° la physique, 2° la physiologie et 3° les arts.

Le livre de M. Forichon comprend trois parties (à peu près égales).

La première partie est consacrée aux miroirs, aux lentilles, au prisme, etc. Elle reste élémentaire et banale : « Ces notions, dit l'auteur lui-même, se trouvent dans les traités de physique ». — « Le lecteur qui ne les a pas apprises sur les bancs de l'école » sera-t-il heureux de les trouver là ? — C'est possible. A coup sûr nos professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures pourront tout au plus y glaner quelques lignes.

Mais ils s'attacheront avec plaisir et profit à la *deuxième partie* vraiment originale.

Nous connaissons,... par ouï-dire,... les travaux de Chevreul qui a défini et *réalisé* dans son cercle chromatique 720 nuances — et qui pour chaque nuance a défini une gamme de 20 tons. Au total *théoriquement* $720 \times 20 = 14\,400$ couleurs. Mais Chevreul n'a réalisé et le graveur Digeon n'a chalcographié que 13 de ces gammes, soit 260 couleurs à ajouter aux 720 nuances.

La reproduction de ces $720 + 260 = 980$ couleurs fut un travail fort ingrat. Aussi l'ouvrage de Chevreul, tout à fait excellent en théorie, est incomplet, très cher.... Il est devenu introuvable et pratiquement il a été peu utilisé.

M. Forichon a cherché la solution du problème (reproduction des couleurs) non par un mélange matériel, mais par un mélange optique, en utilisant la méthode de rotation, soit avec un cylindre, soit avec un disque.

Cylindre : couleurs spectrales. Le cylindre (en carton) a pour axe une ficelle tendue par des poids, et qu'on tord. Le cylindre laissé à lui-même tourne. Or, sur sa surface latérale, on a enroulé un rectangle portant en losanges contrariés les 6 couleurs principales (3 couleurs primaires, B. J. R.; 3 couleurs secondaires, Vi. Ve. O): La rotation donne, par illusion d'optique, le mélange des couleurs deux à deux, mélange en proportions qui varient régulièrement, et au total on a le spectre solaire.

La hauteur du rectangle étant divisée en 255 parties, on a 255 nuances pures, mélanges des couleurs fondamentales voisines, à nommer par leur numéro d'ordre.

Disque : Tons. -- Voilà les couleurs spectrales pures. On trouve aisément (par une règle de trois) la composition de telle nuance : la 150e par exemple : tant de bleu, tant de vert. Pour mieux la voir, on la reproduit ainsi : sur un disque (de Newton, ou mieux de Maxwell,) on dispose des secteurs colorés, tant de bleu, tant de vert, et le disque tournant donne la 150e nuance.

De plus en ajoutant des secteurs noirs, ou des secteurs blancs, on réalise la gamme complète de la nuance considérée.

Ainsi on reproduira par exemple le ton 14 de la gamme 150. Voilà les couleurs nommées, précisées et reproduites.

Le langage peut être fixé et deux opérateurs qui auront les mêmes disques et secteurs (édités pour 2 fr. 50) pourront s'entendre. Après la *synthèse* des couleurs, l'appareil permet de faire et d'exprimer numériquement l'*analyse* (par une synthèse un peu tâtonnée, mais facile en somme).

Je passe sur de nombreuses recherches qui sont intéressantes surtout quand on les suit dans le détail, et *surtout quand on les réalise soi-même en suivant le livre.*

Il y a une *troisième partie* qui mériterait aussi, je n'en doute pas, d'être louée. Je l'ai lue avec plaisir ; mais comme ce sont là des questions d'esthétique, on me permettra de ne pas les aborder.

La Science française, 2 volumes in-8°, Paris, librairie Larousse.

« Le ministère de l'Instruction publique de France a accepté avec joie l'offre aimable qui lui était faite de participer à l'Exposition internationale de San Francisco et il s'est efforcé d'apporter à cette haute manifestation de l'activité humaine une contribution digne à la fois de ces deux grands pays amis, les États-Unis et la France.

« L'Exposition qu'il présente est sans doute d'un aspect un peu sévère; on n'y voit rien de ce qui attire d'ordinaire l'attention du visiteur superficiel cherchant dans les vastes spectacles offerts à sa curiosité une impression agréable ou une sensation inconnue; on espère cependant qu'elle paraîtra d'un intérêt véritable à qui voudra bien s'arrêter un instant et réfléchir.

« Elle consiste, cette sérieure exposition, en une bibliothèque assez abondante où se trouvent réunis des livres jaunis par le temps et des publications où l'encre est encore fraîche, de gros volumes et de petits opuscules. Dans ces ouvrages de dates si variées, d'aspects si divers, se trouve, pour ainsi dire, concentrée la pensée de tout un peuple; voici la part essentielle que la France a apportée au progrès scientifique; voici l'exposé, par les auteurs eux-mêmes, des grandes découvertes dues à son génie créateur.

« Pour chaque science, on a essayé de remonter au moment où, en France, un ordre d'études, importantes par le profit intellectuel ou moral qu'elles procurèrent aux hommes, fut abordé pour la première fois et devint l'objet de recherches systématiquement conduites. On a voulu marquer l'origine, le point d'où sont partis tant de hardis explorateurs pour l'éternel voyage à la recherche de la vérité; on a indiqué, sur les chemins tracés par leurs glorieux efforts, les sommets d'où ont été aperçus de nouveaux horizons; on a signalé enfin, avec quelque insistance, l'étape actuellement atteinte qui sera dépassée par le travail de demain poursuivi dans des directions que l'on a cherché à préciser.

« On verra donc dans la bibliothèque des livres vénérables et illustres par où une grande idée fut semée dans le monde; puis les publications principales, grâce auxquelles les rameaux puissants d'une doctrine se développèrent; enfin, pour l'heure présente, un choix assez large d'ouvrages individuels ou de recueils collectifs où l'on trouvera la preuve tangible de l'activité sientifique de la France, et où l'on pourra apprécier la luxuriante floraison produite par une habile culture.

« Afin de faciliter un tel jugement, on a pris soin de présenter pour chaque science une courte mais substantielle notice résumant l'œuvre accomplie par la France dans la discipline correspondante, ainsi qu'une liste bibliographique des principaux ouvrages cités dans cette notice, en signalant par un astérisque les publications qui

figurent en tout ou en partie sur les rayons de la bibliothèque. Les diverses brochures ainsi tirées à part sont mises à la libre disposition des visiteurs qu'elles intéressent spécialement.

« Il a paru bon, d'ailleurs, de réunir en un volume les brochures qui prennent leur véritable signification et acquièrent leur pleine valeur quand elles sont vues dans leur ensemble et apparaissent dans une impressionnante synthèse. »

Les lignes qui précèdent ont été extraites de la préface dans laquelle M. Lucien Poincaré, directeur de l'enseignement supérieur, expose la genèse et indique l'intérêt de la publication.

L'ancienneté et l'originalité de la science française y sont nettement mises en lumière, et aussi son élégance faite de clarté, de précision, de mesure. Et sa fidélité à des traditions qui révèlent la pureté et la noblesse de la race n'exclut pas chez elle la faculté d'adaptation, la souplesse opportune, sans lesquelles le progrès ralentit son élan ou même s'arrête dans son développement.

Retenons encore cet éloge de la science française : « Elle a le goût du général, mais elle sait que ce qui est nuageux et obscur n'est pas nécessairement profond; elle reste sage et prudente dans ses conclusions; la modération et la modestie lui plaisent et ajoutent encore à sa force; elle n'a pas l'outrecuidante pensée qu'elle connaît tout et qu'elle a le droit de s'imposer même par la violence ».

Cette sincérité, ce sentiment délicat de la mesure se retrouvent dans chacune des notices qui composent l'ouvrage, et dont la rédaction au surplus a toujours été confiée à l'un des savants les plus qualifiés pour l'écrire : on s'en rendra compte en parcourant plus loin la table des matières.

L'examen de ce dernier document révélera peut-être des lacunes. De l'absence de spécialités qui ne sont point représentées peut-on conclure à une pauvreté ou à une infériorité de nos richesses? Écartons cette appréhension. Nous n'avons point, d'autre part, à connaître des raisons accidentelles qui retardèrent tel ou tel travail; nous pouvons bien au contraire nous réjouir à la pensée que les événements extérieurs n'ont point empêché que se construisît un monument digne à la fois de la pensée qui l'a conçu et de la science qu'il glorifie.

Peut-être lui reprochera-t-on de manquer de proportions. Le développement des notices paraîtrait sans doute inégal à ceux qui voudraient avant toutes choses trouver dans la composition une symétrie rigoureuse, à ceux encore qui seraient préoccupés d'attribuer un classement, par ordre d'importance, aux sujets abordés. Mais s'entendrait-on sur un tel classement? Et la valeur d'une bibliothèque s'apprécie-t-elle à l'ordonnance tout extérieure des volumes, à l'uniformité de leurs dimensions? Nous ouvrons cette bibliothèque pour y prendre le volume dont le titre nous attire; dès que l'auteur a fixé notre attention, nous ne savons plus la place de ce livre sur son rayon, son aspect particulier parmi les livres voisins.

Dans la bibliothèque que nous offre *La Science Française* tous les livres, plus exactement toutes les notices sont pour le lecteur d'un intérêt trop vif et trop puissant pour qu'il soit troublé en son étude par des considérations d'ordre secondaire. Le rapprochement de ses lectures ne lui suggérera aucune critique visant des défauts de construction de l'ouvrage : il se félicitera au contraire de la belle unité de notre science nationale, œuvre du génie français, et il éprouvera une légitime fierté à l'équilibre harmonieux de l'importante contribution de nos savants au progrès de l'humanité dans tous les domaines de l'activité scientifique.

Table des matières. — Tome I. — Bergson, *La Philosophie;* Durkheim, *La Sociologie;* Lapie, *La Science de l'Éducation*[1]; Appell, *Les Mathématiques;* Baillaud, *L'Astronomie;* Bouty, *La Physique*; Job, *La Chimie;* Lacroix, *La Minéralogie;* de Margerie, *La Géologie;* Zeiller, *La Paléontologie botanique;* Boule, *La Paléontologie zoologique;* Le Dantec, *La Biologie;* Roger, *Les Sciences médicales;* de Martonne, *La Géographie.*

Tome II. — Maspero, *Les Études égyptologiques;* Collignon, *L'Archéologie classique;* Langlois, *Les Études historiques;* Male, *L'Histoire de l'Art;* Meillet, *La Linguistique;* Lévy, *L'Indianisme;* Chavannes, *La Sinologie;* Croiset, *L'Hellénisme;* Durand, *La Philologie latine;* Dottin, *La Philologie celtique;* Jeanroy, *Les Études sur la langue française;* Jeanroy, *Les Études sur la littérature française du moyen âge;* Lanson, *Les Études sur la littérature française moderne;* Hauvette, *Les Études italiennes;* Martinenche, *Les Études hispaniques;* Legouis, *Les Études anglaises;* Andler, *Les Études germaniques;* Larnaude, *Les Sciences politiques et juridiques;* Gide, *Les Sciences économiques.*

1. Cette notice a été publiée dans le numéro de la *Revue Pédagogique* d'octobre 1915.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N[lle] série. Tome LXVIII. N° 8 Août.

REVUE
Pédagogique

L'éducation pédagogique
des Intérimaires pendant la guerre[1]

Dès avant la guerre, la nécessité de préparer à leur tâche les futurs instituteurs se faisait sentir dans la plupart des départements. Ici, l'on exigeait des candidats un stage préliminaire[2]. Là, on leur faisait visiter des écoles et des classes modèles[3]. Ailleurs, on donnait aux stagiaires, en

1. D'après les rapports demandés aux inspecteurs d'académie par une circulaire du 17 février 1916.

2. Notamment dans l'Allier, la Drôme et l'Indre-et-Loire.

3. Bouches-du-Rhône, Loire, Loir-et-Cher, Meurthe-et-Moselle, Haute-Savoie, Seine-et-Oise, Alger. « Cette pratique est depuis longtemps familière dans le département... l'Inspecteur primaire de la circonscription de Briey convoque ses stagiaires dans les meilleures écoles, assistant lui-même, autant que possible, aux réunions, commentant les méthodes et les procédés employés et mettant en relief les résultats obtenus. A la suite de chaque réunion, chacun des stagiaires intéressés en fait le compte rendu, et ces comptes rendus, dont on me communique les meilleurs, sont bien intéressants.

« C'est parfois naïf, souvent un peu gauche, un peu excessif, mais c'est vécu, ou plutôt c'est vivant. On voit nos jeunes instituteurs et nos jeunes institutrices s'éprendre progressivement d'une tâche dont on leur révèle, à la fois, le sens et la beauté. » (Meurthe-et-Moselle.)

vue du certificat d'aptitude pédagogique, des leçons de pédagogie pratique. Presque partout les inspecteurs primaires préparaient les jeunes maîtres de leur circonscription à ce même examen en leur corrigeant des devoirs.

Mais lorsqu'il fallut remplacer à l'improviste des milliers d'instituteurs mobilisés, le problème de la formation des maîtres novices prit une forme plus aiguë : pour que les enfants n'aient pas trop à souffrir de la situation créée par la guerre, il fallait trouver le moyen de hâter l'éducation professionnelle de tous nos intérimaires.

Quelles mesures les circonstances ont-elles suggérées aux autorités académiques?

L'idée qui vint le plus naturellement à l'esprit des inspecteurs, c'est qu'ils devaient considérer tous les débutants comme leurs élèves et ne pas leur ménager les conseils. Ils se multiplièrent afin de visiter leurs classes le plus fréquemment possible. Ils venaient, ils viennent encore, bien moins en inspecteurs qu'en professeurs indulgents, en anciens, qui désirent faire profiter les jeunes de leur propre expérience. Ils se font montrer les cahiers des élèves, l'emploi du temps, assistent à une leçon qu'ils corrigent ensuite, ou bien ils font, eux-mêmes, une leçon modèle, montrant comment on doit intéresser les enfants et mettre à leur portée les matières du programme.

« On n'inspecte pas un intérimaire comme on inspecte un maître déjà rompu au métier, voire un jeune normalien.

« L'inspecteur écoute longtemps avec indulgence, puis, discrètement, se mêle à la leçon. Il ranime l'intérêt et attache l'attention aux notions essentielles. Il fait parler les élèves, s'adressant tour à tour à leur cœur et à leur intelligence. Il les oblige à se souvenir, à voir, à comparer, à juger. Il invite le maître à continuer; ils continuent ensemble;

il l'encourage, le met sur la voie, lui suggère des idées, le ramène au sujet quand il s'écarte....

« Une causerie suit la classe. L'inspecteur marque avec plaisir les initiatives heureuses, le bien déjà réalisé; il fait crédit au jeune maître et, à grands traits, lui trace la voie à suivre qu'il éclaire de quelques principes directeurs, indiscutables.

« Mais nos intérimaires croient détenir la vérité pédagogique sans l'avoir cherchée. Ce travers est fâcheux, étant cause de routine et d'enlisement. Il faut les corriger. Une critique de leur enseignement, bienveillante mais ferme, faite « sur le vif », les ramènera à la modestie en leur laissant entrevoir l'étendue des progrès à accomplir.

« Il n'y a pas de miracles en matière d'éducation et il ne faut pas espérer transformer un maître à la faveur d'un premier entretien.

« L'inspecteur a noté le vice essentiel de l'enseignement : c'est sur ce vice essentiel, seulement, qu'il appellera l'attention et l'effort du maître, et pour guider cet effort, il consignera dans un carnet *ad hoc* laissé à l'intérimaire, des directions pratiques et précises, mais en très petit nombre.

« A défaut de visites fréquentes à la même école, l'examen du carnet de préparation et du cahier de roulement qui me sont soumis périodiquement et volontairement, me renseigne assez exactement sur les progrès accomplis dans le sens indiqué et donne lieu à des observations et directions nouvelles.

« Mais l'intérimaire ne deviendra un bon maître que s'il travaille à étendre sa culture générale et s'il poursuit, avec volonté et amour, son perfectionnement professionnel. » (Hautes-Pyrénées.)

Ces inspections sont en réalité de vrais cours de péda-

gogie pratique. Parfois les observations faites lors de ces visites sont résumées dans un rapport spécial (notamment dans l'Aveyron) et au besoin publiées dans le *Bulletin départemental*[1], afin de servir en quelque sorte de guide aux débutants[2]. C'est ainsi que pour résoudre l'une des plus grosses difficultés que rencontrent les maîtres novices, l'établissement de l'emploi du temps dans une classe où plusieurs divisions coexistent, de nombreux inspecteurs n'ont pas cru pouvoir mieux faire que de dresser un emploi du temps modèle et de s'assurer qu'il était suivi.

L'inspecteur n'est pas l'unique éducateur des intérimaires de sa circonscription. Souvent il les confie à des directeurs expérimentés qui peuvent les aider de leurs conseils pratiques[3]. Parfois le directeur vient faire la classe de son adjoint pour se rendre compte des progrès à réaliser et des lacunes à combler. « J'ai pris soin, toutes les fois que cela a été possible, d'envoyer, dans les classes de garçons vacantes, une bonne adjointe de l'école de filles voisine, en la priant de s'intéresser pour sa propre classe à la jeune intérimaire qui l'y remplaçait. Dans le même sens j'ai conseillé aux directrices d'échanger pour quelque temps leurs élèves avec celles des intérimaires et de voir ainsi, dans les deux classes à la fois, ce qui manquait surtout aux débutantes : il m'a semblé que cette collaboration forcée amenait à une entente plus sûre, à un échange d'idées plus fré-

1. Ex. le Finistère.
2. Notamment le *Bulletin départemental du Lot*, janvier-février 1916, entièrement consacré aux intérimaires et contenant d'excellents conseils pratiques.
3. Notamment dans les départements de l'Ain, Alpes-Maritimes, Ardèche, Charente-Inférieure, Cher, Corrèze, Corse, Dordogne, Doubs, Finistère, Gironde, Ille-et-Vilaine, Indre-et-Loire, Jura, Landes, Haute-Loire, Lot, Lot-et-Garonne, Maine-et-Loire, Manche, Haute-Marne, Morbihan, Puy-de-Dôme, Rhône, Haute-Saône, Saône-et-Loire, Sarthe, Seine, Seine-Inférieure, Somme, Tarn, Var, Vaucluse, Haute-Vienne, Vosges.

quent, et produisait d'assez bons résultats. » (Alpes-Maritimes.)

Parfois, le séjour dans ces écoles constitue pour l'intérimaire une sorte de stage[1] analogue à celui des normaliens à l'école annexe, et, au bout de deux ou trois mois, si les résultats sont satisfaisants, il est possible de confier au débutant un poste d' « isolé »[2].

La catégorie des « isolés » a particulièrement attiré l'attention des inspecteurs. Dans les petits villages, dans les hameaux où il n'existe qu'une seule école, l'intérimaire se trouve abandonné à lui-même.

Pour remédier à cet inconvénient, pour remplacer ou compléter le stage, certains inspecteurs ont organisé des visites collectives dans des classes modèles[3]. Les « isolés »

1. Le stage était d'ailleurs, déjà avant la guerre, imposé aux intérimaires de certains départements : « Depuis 1913, quiconque se met sur les rangs et produit de sérieuses références, avec un avis favorable de l'inspecteur primaire, est admis à suivre, pendant une durée variable, les classes de l'école publique de garçons, de filles, ou mixte de la localité : là il se familiarise avec la discipline, l'organisation pédagogique, l'emploi du temps, les programmes; il sert d'abord de moniteur, puis d'auxiliaire; il se borne au début à diriger des exercices en partie mécaniques (écriture, dessin, copies) et ne se hasarde que peu à peu, sous la responsabilité et le contrôle du titulaire, à faire quelques leçons accessoires ou faciles. Au bout d'un ou de deux mois, il est l'objet d'un rapport écrit destiné à m'éclairer sur ses aptitudes; et c'est alors seulement que les premières suppléances, à l'occasion, lui sont confiées. Si le rapport est défavorable ou le stage insuffisant, on fait comprendre au candidat qu'il s'est fourvoyé. Tel est le régime instauré ici en temps de paix, et qui reste imposé en temps de guerre aux novices que les nécessités de l'heure ou leur situation particulière ne m'obligent point à employer, sans les soumettre à un stage préalable. La guerre finie, ce régime sera appliqué dans toute sa rigueur. » (Allier.)

« Depuis huit ans, j'oblige à un stage de trois mois dans une école toute aspirante aux fonctions de suppléante, je provoque ensuite des inspections, la rédaction des comptes rendus d'inspection par les intéressés et des comptes rendus de lectures. » (Drôme.)

2. Cf. les rapports des inspecteurs d'académie de : Aude, Eure, Loire, Seine et Var.

3. Notamment dans les départements de : Ain, Aisne, Ardèche, Aube, Charente, Cher, Corrèze, Côtes-du-Nord, Eure-et-Loir, Gironde, Jura, Lozère, Maine-et-Loire, Manche, Meurthe-et-Moselle, Oise, Haut-Rhin, Haute-Saône, Seine, Seine-et-Oise, Somme, Vaucluse, Haute-Vienne, Yonne.

assistent à une leçon type qui est commentée par l'inspecteur primaire ou le directeur, prennent des notes et font ensuite un compte rendu que corrige l'inspecteur primaire et que l'on publie parfois au *Bulletin départemental.* Ces visites ont lieu deux fois par mois dans l'Eure-et-Loir et une fois par mois dans la Haute-Saône.

Il n'est pas toujours facile de pratiquer cette méthode que certains inspecteurs d'académie jugent, d'ailleurs, insuffisante. Ils lui reprochent de ne pas faire assez grande, dans l'éducation des intérimaires, la place de la culture générale. Et ils ont recours, de préférence, soit au système des conférences, soit à celui des corrections de devoirs par correspondance : « Il importe en effet d'assurer tout d'abord l'initiation pratique de nos jeunes gens et de nos jeunes filles et c'est ce dont je me suis préoccupé dans les instructions données à mes collaborateurs. Là ne se bornera pas notre effort. La culture générale de nos débutants et débutantes est très incomplète. Sur bien des points, il leur sera nécessaire d'apprendre ce qu'ils auront à enseigner aux enfants. Il faudra les encourager au travail personnel, les stimuler à lire, leur signaler, à l'occasion, les ouvrages qu'ils devront acquérir ou emprunter aux bibliothèques pédagogiques. Il est en outre un ordre de connaissances qui leur sont complètement étrangères et avec lesquelles, au moins dans les grandes lignes, il importera de les familiariser. Ils n'ont été exercés jusqu'ici ni à s'analyser dans leur propre vie intérieure, ni à observer les enfants, ni à réfléchir sur le but complexe de l'éducation ou sur la marche à suivre pour rendre leurs procédés d'enseignement aussi féconds que possible. Sans doute, on ne saurait prétendre leur faire acquérir dans le détail toutes les connaissances pédagogiques qui font l'objet des études

en troisième année dans les écoles normales, mais il conviendra qu'ils possèdent au moins quelques notions élémentaires sur les questions les plus importantes de ce programme : la vie physique et la vie mentale, leurs caractères respectifs, leurs rapports, les principales facultés et opérations mentales, leurs lois essentielles, leur apparition et leur évolution chez l'enfant, les idées directrices de l'éducation au degré primaire, les programmes, les méthodes, la discipline scolaire....

« Comment donner à nos intérimaires ce minimum d'instruction technique sans lequel la tâche du maître risque de rester machinale et stérile? Des conférences instituées au chef-lieu du département ou de la circonscription rendraient sans doute de grands services. Les conditions actuelles des relations par voies ferrées constituent pour le moment un obstacle à peu près insurmontable à cette organisation. Il paraît difficile aussi de demander aux intérimaires de prélever, chaque mois, sur la modeste rétribution de 100 francs qu'ils reçoivent, les sommes nécessaires pour couvrir les frais de déplacements assez onéreux. » (Somme.)

Les conférences faites soit par l'inspecteur primaire, soit par un directeur d'école normale, voire même par un bon instituteur peuvent avoir lieu à l'occasion des conférences pédagogiques (Ardèche, Doubs), où soit une, soit deux séances sont exclusivement consacrées aux intérimaires. Parfois on réunit les débutants à l'école normale et on leur fait un cours succinct de pédagogie [1], cours qui peut même durer un certain temps (18 jours dans l'Aube).

« De plus, M. l'Inspecteur primaire de Bayonne a fait dans chacune des trois circonscriptions dont il est chargé

1. Ex. dans les départements de : Ariège, Aube, Loir-et-Cher, Vendée.

une conférence pédagogique spéciale, à l'usage des débutants, où ont été étudiées les questions suivantes :

« 1° Installation (visites). Documents à se procurer. Tenue matérielle de l'école. Les registres. La fréquentation scolaire. La bibliothèque scolaire. Éducation physique.

« 2° Organisation pédagogique. Les programmes. L'emploi du temps. La préparation de la classe. Part à faire aux événements actuels.

« 3° Une classe modèle. L'étude succincte de la façon de donner les divers enseignements

« 4° Éducation morale. Exemple du maître. Bonnes habitudes à donner aux enfants. Les œuvres post et périscolaires. Questions diverses : versements d'or, emprunt national, etc.

« Chaque instituteur intérimaire ou stagiaire a rédigé un compte rendu de ces conférences, corrigé et retourné avec les observations de M. l'Inspecteur. » (Basses-Pyrénées.)

Ailleurs ce sont des réunions hebdomadaires (Eure et Orne), mensuelles (Corrèze) ou aussi fréquentes que possible [1], qui ont lieu à l'occasion du passage d'un inspecteur primaire au chef-lieu de canton. Il peut ainsi réunir les intérimaires de la région qu'il vient d'inspecter et compléter heureusement les conseils qu'il a donnés à chacun en particulier. En faisant, dans cette conférence, remarquer les défauts ou les qualités qu'il a observés lors de ses visites, en exposant lui-même un type de leçon, il peut arriver à obtenir plus que par des conseils individuels. Des comptes rendus de ces conférences sont d'ailleurs demandés

1. Notamment dans les départements de : Allier, Alpes-Maritimes, Calvados, Corse, Finistère, Gard, Hérault, Loire-Inférieure, Loiret, Lozère, Maine-et-Loire, Manche, Morbihan, Nord, Pas-de-Calais, Basses-Pyrénées, Hautes-Pyrénées, Haut-Rhin, Haute-Saône, Sarthe, Seine, Seine-et-Marne, Var, Haute-Vienne, Vosges.

aux intérimaires et l'inspecteur primaire, qui les corrige, peut se rendre compte de la façon dont il a été compris. Au besoin, il complétera ses instructions par la publication du meilleur compte rendu au *Bulletin départemental*, avec quelques observations ou conseils supplémentaires.

« Pour éviter aux intérimaires des déplacements longs, difficiles et coûteux, j'ai créé des centres d'éducation professionnels : j'ai choisi des communes à peu de distance de celles où exercent 7 ou 8 intérimaires ; ce groupe d'intérimaires est convoqué dans l'école du centre choisi (école mixte, école spéciale à une classe). Au jour fixé, l'inspecteur primaire, qui a prévenu le personnel de l'école, se rend également dans ladite commune et les exercices de la journée sont ainsi répartis :

« *Matin* : les intérimaires écoutent les leçons faites par le maître (en conformité avec l'emploi du temps) et prennent des notes. Les enfants partis, l'inspecteur primaire rappelle les leçons faites; il montre comment le maître a interprété l'emploi du temps, par quels moyens il a occupé utilement tous les cours à la fois, et enfin les procédés qu'il a employés dans l'enseignement des diverses matières, en signalant les défauts à éviter et les qualités qu'il faut s'efforcer d'acquérir; enfin, il tâche de provoquer des observations, des critiques et des demandes d'explications.

« Dans l'*après-midi*, les intérimaires jouent un rôle plus actif. L'inspecteur primaire les invite à préparer les leçons indiquées par le maître sur son journal de classe; puis, les faisant tirer au sort, il en désigne 2 ou 3 pour prendre successivement la direction de l'école, en faisant la classe aux trois cours suivant l'emploi du temps. Il termine la séance par un exposé critique où, reprenant les leçons entendues l'après-midi, il en signale les insuffisances, les lacunes, les

maladresses, comme aussi les bonnes parties, les initiatives heureuses, l'emploi habile des procédés d'enseignement, etc.

« Enfin, pour qu'il reste une trace durable de tous ces conseils et critiques, un des intérimaires est chargé de faire un compte rendu de la journée, compte rendu écrit qui est envoyé à l'inspecteur primaire et à moi, et qui, après corrections, est retourné aux intérimaires du même groupe.

« On ne s'en tient pas encore là. Dans leurs tournées ultérieures, les inspecteurs primaires doivent s'assurer que les conseils donnés sont suivis et que les intérimaires ont tiré un sérieux profit de la journée passée au centre dans lequel ils ont été appelés. » (Oise.)

D'autre part, l'inspecteur primaire [1], le directeur ou la directrice de l'École normale [2], ou bien un comité constitué à cet effet [3] proposent aux intérimaires des sujets de devoirs qui leur sont renvoyés corrigés, ou dont il est fait un compte rendu au *Bulletin départemental.*

« Pour les tenir en haleine, jusqu'à la fin de l'année scolaire, pour les astreindre en même temps à un travail rigoureusement personnel et essentiellement pratique, j'ai l'intention de leur proposer des questions de l'ordre de celles-ci :

« 1° Analyser trois caractères différents d'enfants, pris dans votre classe, et indiquer comment vous avez pu les améliorer.

« 2° Faire un choix raisonné de questions de calcul

1. Notamment dans les départements de : Aisne, Aude, Calvados, Corrèze, Côtes-du-Nord, Doubs, Maine-et-Loire, Manche, Basses-Pyrénées, Haute-Saône, Deux-Sèvres, Haute-Vienne, Yonne.

2. Dans l'Eure-et-Loir, Seine-Inférieure et Vendée.

3. Dans les départements de : Alpes-Maritimes, Ardèche, Ariège, Aube, Cantal, Charente, Dordogne, Eure, Gard, Ille-et-Vilaine, Landes, Loir-et-Cher, Loire, Loiret, Lot-et-Garonne, Nord, Orne, Puy-de-Dôme, Haut-Rhin, Sarthe, Savoie, Tarn, Var. Vaucluse, Vosges, Alger, Oran.

mental pour le cours moyen de l'école primaire élémentaire.

« 3° Dresser le tableau des exercices de langage destinés au cours préparatoire d'une école élémentaire.

« 4° Indiquer les récits d'histoire à faire au cours élémentaire pour toute une année scolaire.

« 5° Réunir une collection de gravures ou de cartes postales pour illustrer les leçons de géographie sur le Puy-de-Dôme, sur le Massif Central en général.

« 6° Rassembler les faits d'histoire locale à utiliser au cours de l'année scolaire dans les leçons d'histoire de France.

« C'est à s'appliquer à traiter des sujets spéciaux comme ceux-ci plutôt qu'à écrire des dissertations sur la psychologie et l'éducation que les intérimaires s'engageront dans la voie du progrès professionnel, de l'adaptation complète à leurs fonctions. » (Puy-de-Dôme.)

Cette méthode de préparation par correspondance, peut-être excellente pour les candidats au certificat d'aptitude pédagogique, est certainement utile pour les intérimaires qui ne peuvent se déplacer et profiter d'autres méthodes, mais elle ne recueille pas tous les suffrages. Beaucoup estiment qu'elle ne peut pas remplacer les exercices pratiques ou les conseils donnés verbalement par un maître expérimenté.

« Des conseils donnés dans le *Bulletin départemental* sont d'ordre général, impersonnels, inadaptés et même le plus souvent incompris. Les candidats ne peuvent pas s'en faire l'application à eux-mêmes, et, par suite, la peine que s'est donnée le correcteur ne peut avoir aucun effet sur le développement intellectuel ou pédagogique des candidats aux fonctions d'instituteur. Pour que l'œuvre soit utile, il

me paraît nécessaire que le candidat soit bien connu de celui qui corrige ses travaux et que les conseils et les explications lui soient donnés verbalement, et que l'application en soit faite directement à son travail, ou à sa personne. » (Isère.)

« Je n'ai qu'une confiance médiocre dans l'efficacité des devoirs écrits corrigés par un comité spécial. Nous savons comment procèdent les candidats dans ces sortes de travaux. Aussitôt le sujet donné par le *Bulletin*, ils s'empressent de prendre un livre, cherchent un développement qui se rapporte plus ou moins au sujet en question, font une lecture hâtive avec plus ou moins d'intelligence et de réflexion et envoient un travail lourd, indigeste et inutile, qui manque de personnalité, et où, le plus souvent, le sujet est à peine effleuré. Quant aux corrections écrites, nécessairement brèves, que n'accompagne pas un commentaire oral, leur sens, leur valeur, leur portée échappent presque toujours à l'auteur du travail. » (Gironde.)

Ainsi, pour la préparation pédagogique des intérimaires, deux méthodes ont été employées : la méthode théorique et la méthode pratique. Les extraits des rapports qui ont été cités montrent suffisamment les arguments que l'on peut faire valoir en faveur de l'une ou de l'autre. Ce serait sortir des limites fixées pour cette étude que de vouloir discuter la valeur des deux systèmes; mais il est aisé de constater qu'ils peuvent, chacun séparément, donner de bons résultats, et qu'il est préférable, toutes les fois que cela est possible, de les compléter l'un par l'autre.

Quoi qu'il en soit et quelle que soit la méthode employée, les résultats obtenus ont été en général satisfaisants. Les débutants, et particulièrement les débutantes, ont fait preuve de bonne volonté, de zèle, de dévouement, et ont

eu à cœur de remplacer le mieux possible les maîtres mobilisés. Il y eut bien quelques défaillances; c'était inévitable : un éducateur doit avoir avant tout la « vocation » et quelques intérimaires n'avaient demandé un poste que pour avoir un gagne-pain provisoire pendant la guerre; il doit faire preuve de qualités de patience, de persévérance, de travail qui ne sont pas à la portée de tous; mais ce furent des exceptions bien rares. Quelques exemples pris au hasard parmi les rapports des inspecteurs d'académie montrent que les enfants n'ont pas eu à souffrir de la situation créée par la guerre et que, à la fin des hostilités, nous trouverons parmi ces intérimaires des maîtres excellents.

« Les résultats, très satisfaisants dans l'ensemble, qui ont été obtenus, ont dépassé, au point de vue pédagogique et disciplinaire, nos prévisions. On pourrait même affirmer que la poussée donnée aux intérimaires sera pour l'avenir une cause d'amélioration.... » (Corse.)

« Je dois dire que beaucoup de nos jeunes intérimaires nous ont heureusement surpris et se tirent honorablement de la lourde tâche qui leur a été imposée. » (Alpes-Marit.)

« La plupart aussi ont l'estime des populations. Je n'ai pas reçu de plaintes. Le service a été, en somme, convenablement assuré, et je serais fort surpris si, dans l'avenir, cette génération d'intérimaires, laborieux et dévoués, ouvriers de leurs œuvres, ne nous donnait pas de bons maîtres et même quelques très bons maîtres. » (Seine-Inférieure.)

« L'expérience a prouvé que des institutrices, même très jeunes, peuvent parfaitement réussir auprès des jeunes garçons et que, sauf exception, la discipline ne souffre pas de leur présence dans des établissements où, au début, on avait été quelque peu surpris de les voir. » (Hérault.)

« Nous avons pu remarquer, assez fréquemment, que tel maître ou telle maîtresse qui, dès le début, était inférieur à sa tâche, a réussi au bout de deux ou trois mois à diriger d'une manière convenable l'école qui lui était confiée.

« D'une manière générale, le plus grand nombre des intérimaires ont fait preuve non seulement de bonne volonté, mais encore de quelque valeur professionnelle : ils ont réussi presque partout à avoir une autorité suffisante et à obtenir, par suite, un travail régulier. Quant à l'aptitude proprement dite, à la valeur de l'enseignement donné, il y a, à cet égard, de notables différences. Si quelques intérimaires ont pu, dès la première année, donner un enseignement vivant et rationnel, appliquer avec sûreté des procédés convenables, ce sont des exceptions; la plupart n'osent se séparer du livre; ils le suivent pas à pas, expliquent et commentent certaines expressions, mais ils ne savent pas extraire du texte les idées principales et les mettre en lumière. Il ne faut pas s'en étonner d'ailleurs, si l'on songe que l'on a affaire bien souvent à des jeunes filles de dix-sept ou dix-huit ans, qui viennent d'obtenir le brevet.

« J'ai eu lieu de remarquer moi-même, dans de récentes inspections, que bon nombre de nos institutrices intérimaires obtiennent, à l'heure actuelle, des résultats suffisants, notablement meilleurs que ceux qu'elles obtenaient à leur début.

« J'ajoute qu'il existe entre elles une certaine émulation; elles s'appliquent, en effet, à être bien notées de leurs chefs, afin d'avoir plus de chance d'obtenir un poste à titre définitif, après la guerre. » (Seine-et-Marne)

« Je tiens à montrer la qualité de leur effort par les précisions suivantes que j'emprunte à quelques-uns des bulletins d'inspection : « 1. Mlle P..., est laborieuse; elle a

« de l'autorité sur les enfants. — 2. Je sais gré à Mlle R... « d'avoir commencé sa préparation de la classe dans le « sens indiqué par des instructions récentes. — 3. Dans « l'ensemble, l'enseignement donné par Mlle X... est intel- « ligent et adapté aux besoins de la classe. — 4. Maîtresse « intelligente, active, appliquée. Travail régulier, conscien- « cieux, bien compris. Institutrice sérieuse qui a de l'autorité « sur ses élèves (des garçons de huit à dix ans) et qui obtient « des résultats très satisfaisants. — 5. Mlle X... travaille « avec courage et avec fruit dans une classe nombreuse de « grands garçons; elle a déjà et de l'autorité et du savoir « faire. — 6. Préparation soignée, intelligente, leçons inté- « ressantes, élèves constamment associées à la recherche. « — 7. Mlle M... dirige une classe très chargée de petits « élèves. Elle obtient de tous une bonne tenue sans les « brusquer. Elle sait intéresser les enfants et les associer « activement au travail oral. Au total travail intelligent et « fructueux dans une classe difficile. — 8. Mlle B..., placée « à la tête d'une école mixte, a travaillé seule jusqu'à ce « jour et sans autres directions que celles qu'elle a reçues « en suivant mes conférences et qu'elle a pu retrouver dans « le *Bulletin départemental*. Ce qu'elle est arrivée à faire « marque déjà des résultats appréciables et des dispositions « qui lui permettront de parfaire son éducation profession- « nelle. » Et enfin cette dernière qui mérite une mention spéciale : « Mlle K... a travaillé d'après les directions « données en conférence et dans le *Bulletin départemental*; « elle sait choisir pour composer une leçon, elle sait aussi « intéresser les élèves à son enseignement par des interro- « gations bien conduites au cours de la leçon et après. « Très bonne impression. » J'ai tenu à voir moi-même à l'œuvre cette jeune maîtresse. Je me suis rendu dans sa

classe quelque temps après l'inspecteur primaire : mon impression n'a pas été moins bonne que la sienne. J'ai de plus constaté un effort pour améliorer certains procédés sur lesquels l'attention de la débutante avait été appelée. » (Finistère.)

Ainsi, malgré la mobilisation de milliers d'instituteurs, malgré le trouble que devait fatalement provoquer leur départ, les services de l'enseignement primaire ont pu, pendant la guerre, fonctionner d'une façon presque normale; et ce, grâce aux heureuses initiatives qu'ont su prendre les inspecteurs d'académie, grâce aussi au dévouement et au zèle qu'ils ont rencontrés chez les intérimaires. Tous ont fait leur devoir. Mais il en est qui ont fait plus que leur devoir, et ceux-là méritent d'être signalés. Ce sont les instituteurs qui, aimant vraiment leur fonction, pensent à leurs élèves et continuent à les suivre, malgré la rude vie des tranchées. De nombreuses lettres écrites par les maîtres à leurs écoliers ont déjà été publiées, et ont montré quelle affection touchante les unissait à leurs disciples de la veille. Bien mieux : certains instituteurs profitent du moindre instant de repos pour envoyer à leur suppléant des sujets de devoirs, des instructions, parfois même une classe toute préparée; ils se font adresser des copies à corriger, et, dès qu'ils ont une permission, au lieu d'employer leurs 6 jours à un repos bien mérité, ils retournent dans leur classe et en reprennent la direction[1]. Ils agissent ainsi, simplement, sans ostentation; ils trouvent toute naturelle une attitude qui mérite notre admiration. Les débutants et les débutantes, à qui on les proposera comme modèles, auront certainement à cœur de suivre leur exemple. En s'attachant à remplir avec la même passion que leurs aînés leur noble

1. Cf. Seine-et-Oise.

mission d'éducateurs, ils réussiront à sauvegarder, en dépit de la guerre, l'avenir des millions d'enfants qui leur sont confiés.

Albert Guigue.

Appendice.

Voici, avec quelque détail, comment a été organisée, dans trois départements, l'éducation professionnelle des intérimaires.

I

Dans le Morbihan, les candidats aux fonctions d'enseignement sont avisés, dès le début de la guerre, que quels que soient leurs titres, ils ne seront appelés à un emploi qu'après avoir satisfait aux épreuves suivantes :

Épreuve écrite.

« Composition française d'un genre simple (coefficient 3).

Épreuves orales.

« *a*) *Lecture expliquée*, après 20 minutes de préparation, d'un texte français emprunté à l'un des recueils de morceaux choisis qui sont destinés aux cours moyen et supérieur des écoles primaires (coef. 3).

« *b*) *Plan d'une leçon*, sur un sujet emprunté à l'une des matières du programme du cours élémentaire ou du cours moyen des écoles primaires. La durée de la préparation de ce plan est d'une demi-heure. Le manuel correspondant à la leçon sera mis à la disposition des candidats. Ceux-ci auront naturellement à expliquer et à justifier devant la Commission l'établissement de ce plan (coef. 2).

« *c*) *Epreuve de chant*. Chaque candidat devra présenter à la Commission une liste de 5 chants scolaires (paroles et musique) dont 2 adaptés au cours supérieur, 2 au cours moyen et 1 au cours élémentaire. Le candidat sera invité à exécuter l'un des morceaux (coef. 1).

« Depuis le début de la mobilisation, le service académique a dû organiser trois concours pour se procurer, à mesure des besoins, le personnel jugé chaque fois strictement nécessaire. Les aspirants et aspirantes qui, tout en montrant des qualités, ne se classaient pas en rang utile à un premier examen, se préparaient activement pour le second et se trouvaient en état de rendre, aussitôt admis, de sérieux services.

« Le concours a donc assuré, chez les candidats, une utile préparation professionnelle antérieure à l'entrée dans la fonction, en outre qu'il a permis de choisir les maîtres et les maîtresses de l'esprit le plus ouvert et le plus sûr. Comme, d'autre part, nul n'a été admis à concourir qu'après enquête favorable sur ses études, son éducation, sa conduite et sa famille, le personnel auxiliaire entré dans le service depuis novembre 1914 et pour la durée de la guerre seulement, a donné généralement toute satisfaction. »

Les sujets proposés sont choisis de manière à permettre aux candidats de montrer soit leurs dispositions naturelles à l'enseignement, soit les bénéfices de leur participation à quelque pratique scolaire.

Sujet donné le 9 avril 1915 :

« En partant sur le front, un père vous a confié la charge de diriger — en dehors du temps pris par les heures de classe — la *conduite* et le *travail* de ses deux enfants, un petit garçon de six ans qui vient d'entrer à l'école, et une fillette de onze ans, qui prépare le certificat d'études primaires.

« Comment comptez-vous remplir la mission qui vous a été confiée? »

Sujet donné le 1er décembre 1915 (aspirantes) :

« Vous apprenez que vous êtes appelée à remplacer, dans une classe de petits garçons, un instituteur qui vient d'être mobilisé.

« Dites les réflexions que cette nomination vous fait faire. Insistez plus particulièrement sur celles de ces réflexions qui vous sont inspirées par les différences de caractère et de dispositions que vous avez constatées personnellement entre les petits garçons et les petites filles.

Pour les *aspirants* le second § du sujet était présenté comme il suit :

« Insistez plus particulièrement sur celles de ces réflexions qui vous sont inspirées par les remarques que vous avez faites personnellement sur le caractère et les dispositions des petits garçons de six, sept et huit ans. »

Les instituteurs titulaires sont chargés d'aider de leurs conseils les jeunes débutants et de les faire profiter de leur expérience personnelle, les inspecteurs primaires visitent fréquemment les classes et donnent les directions pédagogiques « les mieux adaptées à la culture et aux possibilités de chaque jeune maître ». Ils font des conférences spéciales, « en s'inspirant avant tout de la nécessité de former professionnellement les intérimaires », et leur demandent des comptes rendus qui sont corrigés avec soin. Voici deux sujets pris comme exemple :

Circonscription de Vannes :

« De l'enseignement simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe au *cours préparatoire*. Importance de cette manière de procéder; heureux résultats qu'elle peut donner. Indiquer, par des exemples pratiques, comment vous donneriez ce triple enseignement dans votre classe. »

Circonscription de Lorient :

« Nécessité de l'effort de la part des enfants. Le travail personnel des élèves. Son importance. Formes qu'il doit revêtir pour devenir fructueux. Comment la leçon doit le préparer et le tracer. Exemples empruntés à l'enseignement des matières essentielles aux élèves du cours moyen. »

Enfin des conseils et des directions particulièrement précises sont donnés par l'intermédiaire du *Bulletin départemental*.

Toutes les mesures prises pour assurer l'éducation pédagogique des intérimaires tendent vers le même but, réaliser l' « unité morale », l'entente cordiale entre les maîtres, la collaboration constante, et c'est ce qui fait l'originalité de la méthode employée dans ce département.

Directions d'ordre moral dans l'intérêt professionnel.

« A la suite des appels successifs de la mobilisation, le service académique se trouva en présence d'un personnel fort hétérogène. Il importait que les *intérimaires*, les suppléantes, les

réfugiées... prissent au plus vite le ton moral qui les mettrait en état : d'entrer en communion d'esprit et d'intention avec leurs collègues du département, de comprendre les besoins spéciaux de nos écoles et d'y adapter leur enseignement, bref de *continuer* le plus fidèlement et le plus utilement possible, l'action scolaire des instituteurs mobilisés. L'éducation pédagogique des intérimaires, et généralement des maîtres auxiliaires débutants, serait d'autant plus sûre et plus rapide que les intéressés, mieux éclairés sur la nature et sur l'intérêt de leur tâche nouvelle, mettraient plus de bonne volonté convaincue et fervente à bien faire leur devoir professionnel. Il fallait donc, avant tout, fusionner le personnel pour tâcher de lui donner, par l'unité morale réalisable, l'homogénéité sans laquelle il n'y eût eu que dispersion et incohérence dans les efforts.

« A cet effet, le *Bulletin départemental* a beaucoup servi. Il fut répété aux instituteurs, avec persistance et par tous les moyens, qu'ils devaient se bien pénétrer des instructions du *Bulletin* et les appliquer rigoureusement. Les titulaires furent invités à communiquer (et à commenter au besoin) ces instructions à leurs collaborateurs, particulièrement aux intérimaires et aux suppléants, et ceux-ci furent bien informés qu'il ne serait pas admis qu'en aucun cas et pour quiconque les enseignements du *Bulletin* fussent ignorés ou méconnus. (« Il faut lire le *Bulletin.* » Note de tête du n° 14, février 1915. Avertissement en tête de la note d'octobre 1915, p. 239.)

« L'unité morale cherchée devait résulter, semblait-il, de la confiance mutuelle qui permettrait le concert des vues et des efforts. Et quel meilleur moyen d'obtenir une entente cordiale solide entre les maîtres que de leur bien montrer ce que la situation du pays en général et celle de nos populations scolaires bretonnes en particulier exigent d'esprit de dévouement et même de sacrifice de la part de quiconque, ayant une âme française, se trouve avoir, par surcroît, l'honneur et la responsabilité d'enseigner aujourd'hui nos enfants! Le but serait atteint le jour où, dans le personnel, l'*enthousiasme réfléchi* pour la tâche professionnelle — facteur de la sécurité et de la force nationales dans l'avenir — vivrait, de façon permanente, au fond des consciences. Il a semblé que, pour préparer ce résultat, il convenait

d'abord de bien étudier les faits de l'année écoulée, afin d'y découvrir les traits de la psychologie des maîtres et de déterminer les éléments d'une mentalité commune à qui on pourrait s'adresser utilement. C'est ce qui a été fait et non sans quelque succès. »

Les résultats semblent d'ailleurs avoir été bons, la « conscience professionnelle » des intérimaires a été heureusement « éveillée »; ils ont eu souci de bien remplir la tâche qu'on leur confiait et leurs chefs ne peuvent que louer leur zèle et leur ardeur.

« Les intérimaires et les suppléantes n'ont pas laissé, pour la plupart, de faire des progrès sérieux d'ordre professionnel. Appelées parfois à exercer dans des postes isolés ou difficiles, déplacées très souvent par suite d'impérieuses nécessités de services, soumises à toutes sortes de tristesses auprès de ces foyers de mobilisés où règnent l'angoisse ou le deuil, ces institutrices débutantes ont très généralement suffi à leur tâche et plusieurs même ont développé si heureusement leur éducation professionnelle qu'elles ont pu mériter d'être admises, avec dispense de stage, à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. »

II

Dans le département de la Vienne, un stage pédagogique a été organisé pour tous les jeunes intérimaires, et cette méthode semble avoir donné également d'excellents résultats.

« Les années précédentes, j'avais déjà pensé à organiser un stage pédagogique pour les jeunes instituteurs et institutrices qui ne sortent pas de l'école normale. Mais depuis le début de la guerre, pendant l'année scolaire 1914-1915, l'idée s'est imposée à moi définitivement. C'est 150 intérimaires qui ont été et sont encore employées actuellement dans les écoles primaires du département : les inspecteurs primaires, peu nombreux, ne peuvent les visiter toutes, même une seule fois. De plus, on pouvait, les années précédentes, déléguer la plupart des débutantes dans des écoles primaires dirigées par de bonnes directrices en qui on pût avoir confiance pour les former; mais cela devenait cette année tout à fait impossible, puisque les intérimaires

devaient suppléer des mobilisés dans de petites écoles, souvent dans des écoles à un seul maître.

« Il me parut tout d'abord souhaitable que les intérimaires pussent venir passer à Poitiers deux semaines au moins. Comme elles devaient y être appelées pour des raisons de service, il était juste de leur allouer pendant leur séjour l'indemnité journalière de 3 francs que reçoivent les suppléantes. A la session d'août dernier, j'exposai mon projet à M. le Préfet dans un rapport qui fut soumis au Conseil général de la Vienne. Au cours de la session, la Commission des Finances me demanda de venir devant elle pour lui donner quelques explications complémentaires. La Commission et le Conseil trouvèrent l'idée intéressante. Ils décidèrent :

« 1° D'affecter à cet objet deux crédits figurant au budget de 1915 : le 1er pour indemnité de déplacement aux instituteurs (aucun mouvement n'ayant eu lieu depuis le début de la guerre, ce crédit était presque intact); le 2e pour indemnité aux instituteurs assistant aux conférences pédagogiques d'automne, ces conférences devant être supprimées cette année et remplacées par le stage des intérimaires.

« 2° De m'autoriser, si ces deux crédits ne suffisaient pas, à engager la dépense supplémentaire nécessaire, m'invitant seulement à la réduire au minimum.

« En fait, la dépense totale ne dépassera pas 5 000 francs; car pour ménager les finances départementales, j'ai, dans toutes les écoles où cela était possible, fait assurer le service par le personnel restant pendant l'absence de l'intérimaire, celle-ci conservant son traitement.

« 150 intérimaires divisées en 5 séries de 30 ont fait à Poitiers un stage de deux semaines.

« Au Président a été adjoint pour chaque série le directeur de l'école annexe de l'école normale d'instituteurs, qui m'a paru tout indiqué pour ce service, l'école normale d'instituteurs n'ayant pas de troisième année, un professeur de l'école normale d'instituteurs ou d'institutrices par roulement, et trois directeurs ou directrices d'écoles primaires que j'ai désignés pour chaque série, les choisissant parmi ceux qui me paraissaient les plus aptes à ce service par leur culture, leur esprit de méthode.

Donc cinq personnes avec le Président. Ce n'était pas trop, étant donnée la grande somme de travail à fournir pour que la courte période du stage fût bien et méthodiquement remplie.

« L'organisation des exercices a été prévue avec autant de précision que possible. A la suite d'entretiens que j'ai eus avec les inspecteurs primaires, le directeur et la directrice des écoles normales et où les principes généraux ont été fixés, chacun d'eux a étudié dans le plus grand détail, pour sa série, une organisation qu'il m'a soumise ensuite, où à raison de huit à neuf heures de travail par jour, l'emploi du temps du groupe d'intérimaires pendant deux semaines, et même celui de chacune d'elles, était prévu heure par heure. Les exercices ont été les suivants :

« 1° Des conférences, faites principalement par l'inspecteur primaire et les professeurs d'école normale, sur les questions les plus essentielles de pédagogie pratique. Il y a eu de 10 à 15 conférences dans chaque série.

« Le plan de chaque conférence avait été polycopié et remis d'avance à chaque intérimaire qui devait le compléter par ses notes.

« 2° Un certain nombre de leçons modèles, 12 à 15 environ, faites devant les intérimaires dans les divers cours de l'école primaire, soit par les directeurs et directrices d'école qui collaboraient à la direction du stage, soit par les instituteurs ou institutrices des classes où ces exercices avaient lieu. Chaque séance de leçon modèle était d'une heure. La leçon proprement dite durait environ trente-cinq minutes, comme une leçon d'école primaire. Elle était précédée d'une causerie d'un quart d'heure où le maître chargé de la leçon expliquait ce qu'il allait faire, attirait l'attention d'avance sur les procédés essentiels ; précaution nécessaire pour éviter que rien d'essentiel pût échapper à un auditoire inexpérimenté et non averti. Elle était suivie d'une conversation de dix minutes où les intérimaires posaient à l'auteur de la leçon toutes les questions qu'elles désiraient pour s'éclairer complètement.

« 3° Des leçons faites par les intérimaires elles-mêmes. Pour ces leçons, les 30 intérimaires de la série étaient divisées en groupes de 6, chaque groupe était dirigé par un des professeurs de

l'école normale ou des directeurs d'école membres de la commission. Le Président s'adjoignait tantôt à un groupe, tantôt à un autre, de façon à mettre l'unité dans la direction. Du reste, chaque membre de la commission ne dirigeait pas le même groupe pendant toute la durée des exercices : un roulement était établi, de façon à ce que chacun eût dirigé tous les groupes également. Chaque leçon était suivie d'une critique dont était chargée une des 6 intérimaires désignée d'avance; toutes les autres pouvaient également y prendre part. La personne qui dirigeait l'exercice dégageait les conclusions pédagogiques.

« Leçons modèles et leçons d'intérimaires ne devaient apporter aucune modification ni à l'horaire de l'école ni au développement de la répartition mensuelle. Quinze jours avant le commencement du stage, chaque intérimaire avait reçu communication de la répartition mensuelle de l'école pour toutes les matières. Elle pouvait ainsi à loisir la préparer, de façon à ne pas être prise de court par suite d'ignorance. Ce n'est qu'à son arrivée à Poitiers que lui était indiqué le sujet précis des leçons qu'elle aurait à faire. Le stage pour chaque série a toujours commencé un vendredi. Les intérimaires étaient réunies la veille, jeudi après-midi. L'inspecteur primaire leur donnait, en même temps que ses conseils généraux, l'indication exacte des jours, heures, classes où chacune devait faire ses leçons de toute la quinzaine. Le sujet était déterminé par suite de l'emploi du temps et de la répartition mensuelle; en même temps était désignée celle qui devait faire la critique de chaque leçon. Chaque intérimaire a fait et critiqué 12 leçons environ.

« 4° Des dissertations écrites au nombre de cinq ou six sur des questions de pédagogie.

« Mon effort et celui de mes collaborateurs a porté à la fois sur l'organisation précise de chacun des exercices, et sur leur coordination entre eux.

« Les conférences devaient garder un caractère exclusivement pratique. Il aurait été vain, en si peu de temps, de chercher, par un enseignement psychologique, à rattacher à leurs principes les procédés d'enseignement ou d'éducation indiqués aux intérimaires. Il n'y a pas non plus à discuter avec elles diverses conceptions de la discipline et de l'éducation. Cette critique, faute

de support expérimental, serait restée verbale. Nous avions affaire du reste à des institutrices ignorant tout de leur métier : il fallait laisser dans leur esprit un certain nombre de notions simples, mais claires et distinctes avant tout.

« Pour cela, les leçons modèles devaient être faites en complet accord avec les indications pédagogiques données dans les conférences. Les divers collaborateurs d'une même série se sont à cet effet concertés entre eux. La causerie d'un quart d'heure qui servait d'introduction à chaque leçon modèle ne devait être que le commentaire plus concret, avec application à l'exemple d'une leçon déterminée, des conseils donnés dans les conférences. De même, dans leurs propres leçons, les intérimaires devaient s'inspirer d'aussi près que possible des conseils et des exemples qui leur avaient été donnés; aussi leur emploi du temps a-t-il été organisé de telle sorte qu'aucune d'elles n'eût à faire une leçon sur une matière déterminée avant d'avoir entendu sur la même matière une leçon modèle accompagnée d'une causerie. Quant à la critique consécutive à chaque leçon, elle devait être dirigée avec méthode de façon à la ramener toujours à ces conseils et à ces exemples, pour examiner comment on avait su s'y conformer. Enfin les dissertations écrites ont été données aux jeunes institutrices à la fin de leur stage pour être faites à loisir dans les quatre semaines suivantes, car leur temps pendant leur séjour à Poitiers était déjà bien rempli; les sujets en ont été choisis de telle sorte que, pour les traiter, elles dussent utiliser directement les connaissances ou l'expérience qu'elles venaient d'acquérir, et montrer par là même le profit intellectuel qu'elles avaient réalisé; naturellement les devoirs de chaque intérimaire ont été corrigés et annotés par les personnes mêmes qui, l'ayant dirigée dans les exercices auxquels elle avait pris part, avaient déjà pu la juger.

« Non seulement il y avait entre tous nos exercices une coordination aussi rigoureuse que possible, mais les idées essentielles qui en faisaient l'unité étaient conformes elles-mêmes, dans leur principe, et jusque dans leur développement, aux directions pédagogiques données à l'ensemble du personnel du département.

« Quels ont été maintenant les résultats obtenus?

« Dès le début, j'ai demandé à mes collaborateurs de ne pas dis-

perser inutilement leurs efforts, et, pour cela, de limiter leur ambition à l'obtention de résultats modestes, mais bien délimités d'avance. Toutes discussions théoriques et abstraites étaient inopportunes : nous manquions de temps; d'autre part nos stagiaires n'avaient aucune expérience et toute idée générale n'est qu'un mot sans le support concret de l'expérience. Nous devions, sans plus, leur faire connaître les procédés d'enseignement et d'éducation les plus essentiels; et ces procédés mêmes il fallait renoncer à les justifier en montrant comment ils s'expliquent par la psychologie de l'enfant : le temps et les moyens, là encore, nous faisaient défaut. Il fallait nous borner à les leur faire connaître d'une façon en quelque sorte empirique, les leur rendant seulement intelligibles et clairs en les appliquant devant elles, en les leur faisant appliquer à leur tour devant nous. Il fallait surtout coordonner tous nos exercices de façon à éviter toute contradiction et à ne laisser dans leur esprit que des idées et des impressions nettes : cette netteté importait au plus haut point, puisque c'est autour de ces notions que viendrait nécessairement s'organiser toute leur expérience pédagogique future.

« Les résultats ont été tout à fait satisfaisants.

« Nos intérimaires ne savaient en aucune façon ce que doit être l'organisation pédagogique d'une classe. Elles ont été invitées, quinze jours avant leur stage, à prendre connaissance de l'organisation pédagogique modèle qui a été donnée il y a quelques années, indiquée au *Bulletin départemental* pour les diverses catégories d'écoles, afin de guider les maîtres dans leur propre travail. Beaucoup en ignoraient même l'existence; les emplois du temps, les répartitions mensuelles, les conseils qui les accompagnent au *Bulletin* leur ont été expliqués pendant le stage. Le travail a été fécond : nous avons pu le constater par les dissertations qu'elles ont remises, par les modifications que quelques-unes ont apportées à l'organisation de leur classe, ou par les conseils qu'elles ont demandés ensuite spontanément à leurs directrices ou à l'inspecteur primaire.

« Au point de vue des méthodes d'enseignement, les résultats ont été visibles pendant le stage même. Chez chacune, on constatait, à chaque leçon nouvelle, un progrès sur la précédente pour la sûreté, l'ordre, la méthode.

« MM. les Inspecteurs primaires m'avaient dit souvent qu'il était vain de conseiller aux jeunes institutrices de préparer leurs classes, et de les préparer par écrit : elles ignoraient absolument en quoi consistait cette préparation, et les notes que, pour se conformer aux conseils reçus, elles jetaient, sans conviction, sur leur « carnet de préparation », constituaient un travail matériel sans utilité pratique. On leur a appris à préparer la classe ; la « préparation » de chacune était soumise chaque jour à son chef de groupe ; et, sur ce point, les résultats ont été tout à fait évidents. Déjà, du reste, nous avons pu constater une amélioration dans les classes des intérimaires qui ont accompli leur stage. Récemment, j'ai eu personnellement l'occasion de passer une demi-heure dans la classe d'une d'entre elles ; j'ai pu constater beaucoup de bonne volonté, d'effort, et aussi quelque succès pour se conformer aux conseils et aux exemples qu'elle avait reçus pendant son stage : elle avait d'ailleurs à côté d'elle, sur sa table, classés méthodiquement selon les indications qui lui avaient été données, les plans, notes, préparations de toutes sortes provenant de son travail à Poitiers.

« On a cherché aussi à leur apprendre à augmenter leur savoir, qui est bien modeste (un certain nombre n'ont que le brevet élémentaire). On leur a montré comment une institutrice qui enseigne même dans un cours élémentaire doit préparer ses leçons, non pas dans de petits manuels à l'usage du cours élémentaire, mais dans des ouvrages plus complets, pour y chercher et y choisir judicieusement le détail caractéristique ou pittoresque qui seul intéresse l'enfant. Les plus intelligentes l'ont compris, ont essayé de le faire à Poitiers pour les leçons qu'elles ont préparées. Quelques-unes continueront sans doute.

« La forme en commun sous laquelle s'est accompli ce stage a contribué à son succès. Les 30 intérimaires de chaque série passaient huit heures par jour ensemble dans la même école. Il se créait dès le second jour une atmosphère favorable au travail, et le travail était en effet intensif. Elles posaient des questions, demandaient des éclaircissements aux personnes qui dirigeaient leurs exercices : on les sentait toutes ou presque toutes attentives et intéressées. Chez les moins douées même il s'éveillait quelque activité intellectuelle. Quelques-unes, qui n'avaient

jamais vécu que dans des écoles rurales où elles avaient préparé leur brevet, et étaient arrivées gauches et embarrassées, se sont en quinze jours, dans ce milieu, transformées d'une façon surprenante : changement superficiel évidemment, mais dont les effets ne disparaîtront pas complètement sans doute.

« Enfin, ces exercices ont eu, dans un autre ordre d'idées, un résultat fort important à mon avis.

« Ces débutantes ont été choisies pour accomplir des suppléances d'après l'enquête qui est faite sur chaque demande d'emploi par l'inspecteur primaire auprès du chef de l'établissement où la postulante a fait ses études, auprès de l'instituteur de la commune où habite sa famille, enquête forcément incomplète et insuffisamment probante. Cette année et l'année dernière, où j'ai dû accueillir un très grand nombre de demandes, puisqu'il fallait suppléer les maîtres mobilisés, il arrive forcément que leur valeur est très diverse. Mais après la guerre, une partie seulement de ces intérimaires pourront rester dans les cadres. Il faudra nécessairement faire un choix. Or, actuellement, beaucoup sont isolées dans les campagnes, et n'ont pas une directrice pour témoigner de leur zèle et de leur intelligence; les inspecteurs primaires peuvent à peine les inspecter toutes une fois dans le cours de l'année; sans le stage qu'elles viennent de faire, il aurait été difficile vraiment que ce choix fût éclairé.

« Elles ont pris des notes au cours de tous les exercices auxquels elles ont assisté : des conférences, dont le plan détaillé leur avait été remis d'avance pour les guider, des leçons modèles et des causeries qui ont accompagné ces leçons, enfin des leçons faites par leurs camarades et des critiques consécutives à ces leçons.

« Des conseils précis leur avaient été donnés au début de leurs travaux sur la façon de prendre ces notes : on leur avait imposé même certains détails de disposition matérielle, comme le format même du papier, pour qu'elles puissent facilement les utiliser plus tard. La commission a examiné attentivement les cahiers de notes de chacune et en a fait l'objet d'une appréciation chiffrée. Chaque intérimaire devait aussi, dans une forme prescrite, préparer les leçons qu'elle avait à faire elle-même; le carnet de préparation était vu chaque jour et annoté par un membre de la

commission. Chacune des 12 leçons et chacune des 12 critiques demandées à chaque intérimaire a donné lieu également à une note. Il en a été de même des dissertations écrites de pédagogie qui ont été faites après la fin du stage.

« Il a donc été possible, au cours de ces exercices, de juger les intérimaires au point de vue de leur faculté d'attention et d'assimilation, de leur esprit d'ordre et de méthode, de leur degré de culture. Lorsque l'inspecteur primaire aura visité en outre les classes dont elles sont chargées et aura fait un rapport sur cette visite, il sera facile de déterminer celles qu'il y aura lieu de nommer immédiatement institutrices titulaires ou stagiaires dans la limite des emplois vacants, celles dont on pourra continuer à utiliser les services comme suppléantes auxiliaires, celles enfin qui, ne possédant pas les qualités indispensables à une institutrice, devront chercher ailleurs l'emploi de leur activité.

Cette expérience a montré qu'en une courte période de deux semaines de stage on peut obtenir des résultats. Mais je crois que c'est à deux conditions :

« La première est d'organiser d'avance le travail de façon à ce que, non seulement il soit intensif, mais à ce que pas une heure ne soit perdue et à ce que tous les efforts soient concordants ;

« La seconde est que le stage soit précédé d'une préparation d'une quinzaine de jours comme nous l'avons demandé à nos intérimaires, et suivi d'exercices écrits qui les obligent à en reviser les résultats, et à ordonner dans leur pensée les notions acquises. »

III

Enfin dans le département des Pyrénées-Orientales, une véritable « retraite pédagogique » a été organisée pour les intérimaires. La méthode est originale, bien conçue, et les résultats fort intéressants.

Les débutants sont animés de beaucoup de bonne volonté ; ils possèdent les qualités de cœur que réclame la fonction d'instituteur, mais il leur manque le plus souvent l'expérience, la réflexion, l'étude, c'est-à-dire l'éducation pédagogique que l'on acquiert par le travail et l'habitude.

Pour remédier à cette situation, pour combler ces lacunes, on décide d'organiser des conférences et des exercices pédagogiques à Perpignan, du 10 au 19 avril.

*
* *

Le personnel des instituteurs fut mis au courant de nos intentions à l'occasion des conférences cantonales du premier semestre, que mes collègues de Prades, de Perpignan et moi, fîmes, simultanément, dans les circonscriptions de Prades, de Perpignan et de Céret, dans le courant du mois de mars dernier.

Les résultats furent concluants, car 166 jeunes filles et 26 garçons se firent inscrire spontanément pour assister à ces exercices et à ces conférences.

Il ne nous était pas possible de donner satisfaction à tout le monde : nous prîmes le parti d'éliminer tout d'abord les suppléants et suppléantes, les maîtresses pourvues du certificat d'aptitude pédagogique, et celles qui nous parurent trop âgées pour profiter utilement de ces exercices. Cette manière de procéder élimina une soixantaine d'aspirants et ramena à 116 jeunes filles et à 25 garçons le nombre d'intérimaires qui pourraient être appelés. Sur ce nombre, 113 jeunes filles et 25 garçons ont répondu à notre appel.

*
* *

Il ne suffisait pas d'appeler ce personnel; il fallait assurer son installation matérielle. D'accord avec Mme la Directrice de l'école normale de filles, il fut entendu que l'on pourrait hospitaliser, moyennant une légère redevance journalière (2 fr. 50), les institutrices dans son établissement (il pouvait en recevoir une soixantaine environ) et que les 25 instituteurs occuperaient les locaux utilisés par les élèves-maîtres, soit à l'école normale d'instituteurs, soit à l'Hôtel de France, toujours avec la même indemnité journalière. Nous savions, du reste, que plusieurs de ces intérimaires avaient, ou leur famille à Perpignan, ou des connaissances offrant des garanties suffisantes pour que leur hospitalisation fût assurée.

De fait, sur les 113 jeunes filles qui ont été appelées, 35 ont séjourné à l'école normale d'institutrices, les 78 autres se sont logées en ville. De même, pour les 25 jeunes gens, 12 ont été internés à l'école et 13 ont été en subsistance chez des particuliers.

*
* *

Cette première difficulté vaincue, une autre se présentait. Que deviendraient les écoles ou les classes auxquelles sont attachés ces intérimaires pendant les quelques jours que dureraient les conférences que nous nous proposions d'organiser?

Une première solution (la plus simple) à laquelle nous avions pensé tout d'abord, consistait à fermer ces écoles ou ces classes pendant 5 ou 6 jours, d'autant que nous étions à la veille des vacances de Pâques. M. le Préfet, mis au courant de la question, nous avait promis son concours le plus large. Mais M. le Ministre, à qui M. le Recteur avait communiqué notre rapport, trouvait une solution plus sage, plus pratique et plus respectueuse des intérêts des enfants. Elle consistait à envoyer les normaliens et les normaliennes pendant ces quelques jours diriger les classes et les écoles, abandonnées momentanément par les intérimaires.

C'est la solution qui a été appliquée : 49 normaliennes et 23 normaliens ont reçu, sur les fonds de la Caisse des deux écoles normales, et après autorisation ministérielle, une avance de 30 francs et ont été placés, pendant dix jours, à la tête des classes ou des écoles les plus importantes laissées en souffrance par les maîtres appelés.

Sur les 138 classes, il y en a donc eu 72 qui sont restées ouvertes; nous avons pu, pour une quarantaine d'autres qui étaient rattachées à des écoles à deux ou plusieurs classes, répartir les élèves dans les autres classes; pour douze autres nous avons réuni momentanément garçons et filles, de telle sorte que 16 écoles seulement, à effectif fort restreint (de 6 à 20 élèves), ont été fermées; c'est peu si l'on compare au nombre d'intérimaires appelés.

* * *

Cette sorte de retraite pédagogique s'est ouverte le lundi matin 10 avril.

Tenant compte de cette remarque que notre personnel était un personnel jeune, inexpérimenté, nous n'avons pas seulement voulu l'initier aux meilleures méthodes ou aux procédés les plus rationnels, nous avons aussi tenu à le faire profiter de l'expérience de maîtres anciens et tout à fait qualifiés pour exercer une influence heureuse sur les jeunes. Voilà pourquoi nous avons organisé trois séries d'exercices différents :

1° Des conférences;

2° Des leçons modèles;

3° Des leçons faites par les intéressés et soumises à la critique de leurs collègues.

Je dirai un mot rapidement de chacun de ces exercices.

Conférences.

Les conférences ont eu un caractère essentiellement pédagogique et se sont proposé, tour à tour, la tenue générale de l'école et l'examen des méthodes et des procédés les plus propres à assurer, d'une manière rationnelle, l'étude des différentes matières prescrites par les programmes officiels de l'enseignement primaire.

Dépourvues de tout caractère d'érudition, ces conférences ont été simples, très accessibles au personnel auquel elles s'adressaient, particulièrement pratiques; les divers conférenciers se sont efforcés surtout de mettre en relief le but que doit se proposer l'école primaire et les moyens pratiques dont elle dispose pour atteindre ce but.

Elles ont été faites à raison de deux par jour : l'une, le matin, à huit heures; l'autre, l'après-midi, à quatre heures et demie. Toutes ces conférences ont eu lieu dans la grande salle de l'école normale d'institutrices et ont été communes aux intérimaires hommes et aux intérimaires femmes. Invités à prendre des notes,

ils ont encore été priés, de retour dans leurs localités, de les mettre au point pour les présenter, si la demande leur en était faite, aux inspecteurs primaires, à l'occasion de leurs tournées d'inspection.

Je dois à la vérité de reconnaître qu'elles ont été écoutées avec une attention soutenue, et, si j'en juge par le silence recueilli qui a été observé, elles ont vivement intéressé notre auditoire.

Le personnel, appelé à faire ces conférences, appartient exclusivement à l'enseignement primaire : directrice et directeur de l'école normale, inspecteurs, professeurs (hommes et femmes) des écoles normales, professeurs d'école primaire supérieure. Tous connaissaient parfaitement l'enseignement primaire, ses aspirations et aussi ses besoins. Il n'est donc pas utile d'ajouter que ces entretiens présentaient un caractère d'unité dont l'importance n'était pas à dédaigner pour le but que nous poursuivons.

On trouvera dans le tableau de la page suivante, à titre d'indication, les titres de ces conférences avec le nom du conférencier et sa qualité. Les conférences, au nombre de 18, ont trait à l'organisation générale de l'école et à l'étude des méthodes et procédés propres aux principales matières de l'enseignement primaire. Les directions et les conseils qui ont été donnés, dans cette circonstance, ne manqueront pas d'être appliqués dès que nos jeunes maîtres auront rejoint leurs postes respectifs. Je suis convaincu que, guidés et soutenus par ces sages conseils, les hésitations que nous avions parfois constatées disparaîtront, et qu'ainsi se réalisera, pour nos écoles et pour les enfants qui les fréquentent, un véritable progrès scolaire.

Leçons modèles.

Ces conférences ont été complétées par des leçons modèles organisées dans les diverses écoles de garçons et de filles de Perpignan.

La ville de Perpignan compte 7 écoles de garçons et 7 écoles de filles, toutes à plusieurs classes. C'est dans ces écoles que les maîtres et maîtresses qui y enseignent ont fait ces leçons. Ce sont tous de bons maîtres, ayant à leur actif une longue expé-

DATES	TITRE DE LA CONFÉRENCE	NOM ET QUALITÉ DU CONFÉRENCIER	OBSERVATIONS
10 avr.	I. Organisation générale et pédagogique d'une école.	M. Garrigues, inspecteur primaire.	8 h. à 9 h. 1/2.
	II. La récitation des morceaux choisis à l'école.	M. Rochaix, professeur à l'école normale.	4 h. 1/2 à 6 h.
11 avr.	I. Enseignement de la morale.	Mme Bringuier, directrice de l'école normale.	—
	II. L'enseignement des sciences à l'école primaire.	M. Estève, professeur à l'école normale.	—
12 avr.	I. La lecture à l'école primaire.	Mlle Trollat, directrice de l'école annexe.	—
	II. Les exercices préparatoires à la composition française.	M. Garrigues, inspecteur primaire.	—
13 avr.	I. La préparation de la classe.	M. Rives, directeur de l'école normale.	—
	II. Le calcul à l'école primaire.	M. Tavoillot, professeur à l'école primaire supérieure.	—
14 avr.	I. Choix et correction des devoirs.	M. Médan, inspecteur primaire à Prades.	—
	II. L'enseignement de l'histoire à l'école primaire.	M. Médan, inspecteur primaire à Prades.	—
15 avr.	I. L'hygiène scolaire.	Mlle Marty, professeur à l'école normale.	—
	II. La récréation à l'école primaire.	M. Camou, directeur de l'école annexe.	—
16 avr.	I. La discipline scolaire.	Mme Bringuier, directrice de l'école normale.	8 h. à 9 h. 1/2.
17 avr.	I. La composition française à l'école.	M. Garrigues, inspecteur primaire.	8 h. à 9 h. 1/2.
	II. L'enseignement du dessin à l'école.	M. Camou, directeur de l'école annexe.	4 h. 1/2 à 6 h.
18 avr.	I. Les travaux administratifs de l'instituteur.	M. Rives, directeur de l'école normale.	—
	II. L'enseignement de la géographie.	Mme Reynés, professeur à l'école normale.	—
19 avr.	I. L'enseignement de la musique et du chant à l'école primaire.	Mme Cazau, professeur à l'école normale.	8 h. à 9 h. 1/2.

rience, le souci de tout ce qui, de près ou de loin, intéresse l'enseignement primaire : c'est dire tout de suite quelles garanties ils présentent au point de vue de la préparation professionnelle de leurs collègues plus jeunes. Ces écoles ont été réparties en 13 séries ou groupes et à chaque série a été attaché spécialement un groupe d'intérimaires. Il a été formé en effet 13 groupes d'intérimaires : 11 de jeunes filles de 10 unités chacun; 2 de garçons de 13 unités. Chacun de ces groupes a assisté à la série complète des leçons qui se sont faites dans les 13 séries d'écoles indiquées plus haut.

Elles ont eu lieu, le matin de neuf heures et demie à onze heures; le soir, de une heure et demie à quatre heures. Leur durée a été calculée de telle sorte que dans la séance du matin, comme dans la séance de l'après-midi, une leçon sur une matière spéciale du programme a été faite au cours préparatoire, au cours élémentaire, au cours moyen ou au cours supérieur. C'est à dessein que l'on a voulu que les trois leçons sur la même matière fussent consécutives; précisément pour fournir à nos intérimaires une sorte de cycle pédagogique complet sur l'ensemble des méthodes et des procédés que comporte l'étude de telle ou telle matière du programme. Ainsi là où l'on a commencé le matin par une leçon de morale au cours préparatoire, une leçon semblable a suivi au cours élémentaire d'abord, au cours moyen ou au cours supérieur ensuite; là où la leçon d'histoire s'est faite le soir au cours préparatoire, deux leçons analogues ont été faites ensuite dans les autres divisions. Les matières qui ont été tour à tour examinées sont au nombre de 10 : morale ou instruction civique; lecture; grammaire; composition française; histoire; géographie; arithmétique et système métrique; sciences ou leçon de choses; dessin; écriture. Et comme chacune a comporté 3 leçons différentes, chaque groupe d'intérimaires a donc assisté à 30 leçons modèles. Ce nombre est déjà suffisant pour qu'un résultat pratique ait été obtenu. Toutes ces leçons ont eu lieu dans les cinq jours du lundi 10, mardi 11, mercredi 12, vendredi 14 et samedi 15 avril. Je suis heureux de constater à ce sujet la ponctualité et la régularité apportées à la fréquentation de ces exercices; je dois ajouter que le personnel enseignant de Perpignan y a apporté tout le soin, toute

la bonne volonté et tout le dévouement possibles; il ne s'est pas contenté de faire une leçon méthodique et bien ordonnée, il a montré comment elle devait être rattachée à la leçon précédente, et aussi à la suivante; pourquoi il adoptait telle méthode, tel procédé plutôt que tel autre; l'importance qui s'attachait aux interrogations; la manière dont il fallait les poser, les diriger et les conduire pour y faire répondre les élèves, etc. Tout autant de précautions qui ont fait de ces leçons de véritables exercices de pédagogie pratique et vécue. Si j'en juge par la popularité qu'ils ont obtenue, le résultat ne saurait être douteux.

Leçons faites par les intérimaires.

Enfin nous avons cru devoir compléter ces leçons et ces conférences par des exercices faits par les intérimaires mêmes aux élèves des écoles annexes, en présence de leurs collègues et aussi du professeur qui avait fait la conférence sur la matière correspondante.

A cet effet, les intéressés ont été répartis en 4 groupes : 3 pour les jeunes filles, de 37 personnes chacun, un quatrième composé exclusivement de garçons. Les maîtres chargés de procéder à l'exercice ont été tirés au sort et chaque groupe a été ainsi appelé à faire 7 leçons, après préparation bien entendu : une de calcul, une de sciences ou de leçon de choses; une de français (grammaire, élocution, vocabulaire, préparation d'un devoir de français); une de système métrique, une de lecture, une d'histoire ou de géographie et une de dessin. Ces leçons se sont adressées soit au cours préparatoire, soit au cours élémentaire, soit au cours moyen ou supérieur des écoles annexes.

La leçon terminée, le professeur présent a provoqué la critique de la leçon, critique faite par les intérimaires du même groupe; une véritable discussion pédagogique s'en est suivie, discussion qui s'est terminée par la critique du professeur et par la mise au point de la leçon telle qu'elle aurait dû être faite.

Ces leçons, ainsi comprises, se sont faites le lundi 17, le mardi 18 et le mercredi 19 avril.

C'est à dessein qu'on les a placées à la fin, précisément au

moment où étaient terminées les leçons modèles et où les conférences sur les matières du programme les plus importantes avaient été faites.

Ces exercices, que nos intérimaires ont abordés parfois avec assez de timidité (cela s'explique), n'ont pas toujours été bien réussis, mais il ne faut pas s'en plaindre, parce que cet état de choses a permis à la critique de se produire et au professeur d'intervenir utilement pour le plus grand bien et pour le plus grand intérêt des intérimaires présents.

*
* *

Commencés le 10 avril, ces exercices pédagogiques se sont terminés le 19 avril. A la manière dont ils ont été suivis on peut dire qu'ils étaient impatiemment attendus; ils ont été aussi fort goûtés par les intéressés qui ont trouvé là l'occasion de se familiariser avec les notions les plus élémentaires de la pédagogie que beaucoup connaissaient à peine.

Ils comprennent maintenant combien importante est l'organisation pédagogique d'une école; quels principes doivent présider au classement des élèves; le mode d'enseignement qui convient à l'école publique, la valeur que présente un bon tableau de l'emploi du temps; les raisons psychologiques et pédagogiques qui conseillent et légitiment une préparation sérieuse et intelligente de la classe, le rôle qu'un bon carnet de préparation est appelé à jouer; l'intérêt qui s'attache à un choix réfléchi des devoirs accompagné d'une correction consciencieuse; l'utilité que présentent au point de vue de l'éducation les récréations; ce qu'il faut entendre par discipline scolaire et les moyens pratiques de l'organiser et de l'obtenir à l'école primaire. Ils sont mieux renseignés aussi sur leurs travaux administratifs et sur les multiples questions que comportent les relations avec les autorités scolaires, avec les autorités administratives et aussi avec les familles.

D'autre part, ils apprécient mieux aujourd'hui les caractères de la méthode qui convient à l'école primaire, les variations que comportent les procédés suivant l'âge, l'aptitude intellectuelle des enfants; ils savent que, pour réussir dans l'enseignement, il

faut surtout se faire comprendre des élèves, provoquer de leur part un juste effort; ils n'oublieront plus désormais qu'il faut savoir adapter une leçon à l'auditoire auquel elle s'adresse; qu'il n'est pas indifférent d'insister ou de passer sous silence telles ou telles indications; d'expliquer telles ou telles expressions; de poser les interrogations de telle ou telle manière; d'exiger des réponses claires, nettes et précises, etc.

Après les nombreuses leçons auxquelles ces intérimaires ont assisté, ils resteront convaincus que le grand secret de l'enseignement ce n'est pas de parler beaucoup, ni d'enseigner quantité de choses, mais au contraire de réfléchir et de choisir, de faire parler et de faire trouver aux enfants en provoquant chez eux l'esprit d'observation, l'esprit d'initiative et aussi la puissance de comparaison.

De même par les entretiens sur la morale, sur la lecture, sur la récitation, sur le calcul, sur l'histoire, la géographie, etc., nos jeunes maîtres auront compris combien ils devaient se mettre en garde contre les expressions abstraites et phrases toutes faites et les mots vides de sens, l'intérêt qu'il y avait à s'appuyer toujours sur le concret laissant à l'esprit le soin de trouver, de juger, de raisonner et de conclure.

Enfin, par la grande place que l'on a ménagée dans ces exercices à l'enseignement de la langue française (exercices de récitation, lecture, grammaire, exercices d'élocution, de vocabulaire, composition française, etc.), nos intérimaires auront parfaitement saisi que c'est la matière la plus importante, la plus essentielle et par conséquent celle qui doit participer surtout à l'éducation intellectuelle de nos élèves. Ils ne la sacrifieront plus à l'avenir, il y a lieu d'espérer qu'elle donnera des résultats plus heureux que par le passé. Si nous sommes convaincus d'avoir fait pénétrer dans l'esprit de nos auditeurs et de nos auditrices un certain nombre d'idées justes, d'avoir combattu certains préjugés et d'avoir triomphé de quelques erreurs, nous n'avons pas la prétention de croire que nous avons épuisé leur éducation pédagogique et qu'il n'y a plus rien à faire.

Nous savons qu'il reste encore beaucoup à dire, qu'il y aurait de sérieux entretiens à avoir sur les programmes, sur la manière dont ils doivent être interprétés, sur le rôle du mur de la classe,

sur le procédé La Martinière, sur l'usage du tableau noir, sur l'enseignement par l'aspect, sur le musée scolaire, sur les images, sur les œuvres post-scolaires, etc., et sur tant d'autres questions qu'il serait téméraire de vouloir même énumérer.

Nous disposions de peu de temps; nous avons cherché à l'utiliser du mieux que nous avons pu.

Toutefois, nous pouvons nous rendre cette justice que, si nous en jugeons par l'assiduité de nos auditeurs, par le plaisir qu'ils ont goûté à nous entendre, par les assurances qu'ils nous ont données et aussi par les encouragements qui nous sont venus de divers côtés, nous sommes convaincus d'avoir accompli une œuvre utile, qui se traduira à l'école par d'excellents résultats pratiques.

Je croirais être incomplet si, en finissant, je ne me faisais pas l'écho d'un désir qui nous a été manifesté non pas seulement par les maîtres intérimaires, mais encore par la grosse majorité des instituteurs et des institutrices titulaires, celui de voir cet essai se renouveler de temps à autre de manière à permettre au personnel de se retremper, de puiser des forces nouvelles en se retrouvant au contact de ses chefs; de trouver là, en un mot, l'initiative, le stimulant qui engendrent la solidarité et le progrès.

La Civilisation classique et la Culture allemande[1].

La Semaine du Livre, organisée à Lyon pendant les vacances de Pâques, comptera parmi les belles manifestations de la pensée française au cours de la guerre européenne. A cette occasion, M. Émile Boutroux prononça un discours d'un vif intérêt, dont le lecteur trouvera ici un résumé aussi fidèle que le permettent des notes hâtivement prises.

L'éminent philosophe établit un parallèle entre la kultur allemande et la civilisation classique. Il rattache, en effet, la civilisation française au monde grec et au monde latin et, avec une modestie nationale singulièrement rehaussée par l'outrecuidance germanique, professe que notre idéal social n'est, dans son fond, qu'un développement harmonieux de celui d'Athènes et de Rome.

Qu'est-ce que la civilisation? Le mot l'indique : dans « civilisation » il y a « cité ». La civilisation, c'est l'état de l'homme adapté à la vie civile, à la vie de société gouvernée par des lois. Ainsi que l'enseignait Aristote, l'homme est, par nature, un animal sociable, politique; et, comme il y a vingt siècles, c'est à rendre l'homme plus sociable que travaille aujourd'hui encore la civilisation classique. Plus sociable, ou, en bon vieux français, plus poli : d'une politesse qui n'est pas un rite, un masque, un mensonge, ce que les Allemands, avec leur légendaire incompréhension des vocables français, appellent « coquetterie »; d'une politesse qui a dans le cœur et l'esprit des racines pro-

1. Conférence faite par M. Emile Boutroux, le 30 avril 1916, à Lyon, sous la présidence de M. Herriot, maire de Lyon, à l'occasion de la « Foire du Livre ».

fondes, et qui procède d'un souci constant de rendre plus conforme à la justice, plus intime et plus doux le commerce entre les hommes.

Il n'y a guère plus d'un demi-siècle que les Allemands ont changé le *c* de notre mot « culture » contre un, pour en faire leur *kultur*. Il leur semble qu'ainsi germanisé, ce mot affirme l'originalité de leur développement national. Ils ont de plus en plus coupé les liens qui les rattachaient à la civilisation européenne. Dans l'Europe décadente et moribonde ils sont, disent leurs professeurs, la vie, la force et l'avenir. Ils se considèrent comme investis d'une mission d'assainissement et de balayage. Depuis que, par la félonie, ils ont détruit les légions de Varus, c'est toute la latinité qu'ils ont la vocation de subjuguer et de régénérer. La guerre actuelle n'est qu'un épisode plus sanglant d'une lutte poursuivie à travers les siècles. Leur kultur doit se développer en opposition avec la civilisation gréco-latine.

Race primitive et pure, le peuple allemand n'a pas besoin de faire appel à des disciplines étrangères, si consacrées, si brillantes soient-elles. C'est en lui-même qu'il doit puiser toute force et toute lumière; c'est dans sa conscience nationale toute seule, que doivent s'élaborer les règles de sa conduite. C'est en pénétrant plus avant dans cette conscience, qu'il atteindra la divinité, à laquelle il tient immédiatement. Fort de ce contact, de cette union intime avec l'infini, il s'attribue intrépidement une triple mission de conquérant, de purificateur et d'organisateur de l'univers. La grande idée allemande, c'est l'idée du Tout, *die Idee des Ganzen*. Dans la métaphysique, dans la poésie, dans la musique, cette idée enfanta des chefs-d'œuvre. Mais, non contents de contempler le Tout idéal, les Allemands en vinrent à se considérer comme étant, eux-mêmes, ce Tout, le Tout de l'Humanité et de l'Univers. Dès lors, tout ce qui est leur appartient de droit divin. Tout ce qui entrave leur action doit être écrasé. Le règne de Dieu, qu'annonce le *Pater*, se confond avec la suprématie universelle de l'Allemagne.

Tandis que notre civilisation a pour objet de grandir les nations en leur apprenant à sortir d'elles-mêmes et à se mettre au service de l'humanité, — la kultur, regardant de haut le reste des hommes, ne connaît que l'Allemagne. Pour elle, selon le

mot du kaiser, l'humanité finit aux Vosges. Elle confond dans un même concept une certaine race, la race élue, et le Dieu qui l'a choisie; cette race est le sel de la terre. Les autres races n'existent que pour fournir à l'Allemagne l'excitation (*Anregung*) dont elle a besoin pour développer son activité propre : elles sont la matière que l'Allemagne est appelée à discipliner, à exploiter, à s'assimiler.

Telle est la différence entre la civilisation classique et la culture allemande, considérées dans leur principe. Voyons maintenant quelles conséquences résultent de cette différence fondamentale dans quelques domaines déterminés, tels que l'éducation, la forme générale de la vie, la politique.

*
* *

L'objet de la civilisation étant la réalisation de l'idéal humain, l'éducation classique a pour tâche de former l'homme à remplir son métier d'homme. Pour nous, comme pour les Grecs, l'éducation est le perfectionnement de la nature par l'art. Selon l'art grec, la forme est si parfaitement adaptée à la matière, que, loin de la violenter, elle semble ne faire autre chose que de l'aider à réaliser son secret désir : d'elles-mêmes les pierres se lèvent à l'appel de la lyre d'Amphion. De même, l'éducation graeco-latine est une maïeutique, qui, loin de se substituer à la nature, l'amène à réaliser le meilleur d'elle-même. L'éducateur estime la nature, et joue, à son égard, le rôle de collaborateur : il élève, il développe, il dirige une liberté, une spontanéité. Toutes les disciplines vraiment classiques sont fondées sur ce principe.

C'est ce souci de la valeur intrinsèque de la nature humaine qui fait dire à Rabelais : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », et à Montaigne : « Science sans jugement n'est que ruine de l'esprit ». De même, Descartes et Pascal professent que la racine de toutes les sciences, si hautes soient-elles, n'est autre que le bon sens naturel, la raison innée en tous les hommes. Pour ces esprits classiques, l'érudition la plus vaste, le raisonnement le plus savant, ne peuvent suppléer à la droiture spontanée de l'esprit. La pensée vivante est supérieure à la

masse des connaissances, l'ouvrier est au-dessus de son outil. Chez le spécialiste, si particulière que soit sa tâche, nous voulons, en ce sens, retrouver l'homme, un homme tout entier, un homme vraiment homme. Nous pensons qu'ainsi pratiqué, tout travail est noble et honore l'homme. Et, même au point de vue du résultat, nous pensons que le travail doit être, en définitive, plus efficace, s'il est accompli par des hommes libres, à l'intelligence souple et alerte, à l'âme fière et généreuse, que s'il est le simple produit de mécanismes matériels, où l'homme est réduit au rôle de rouage.

Est-ce à dire que, pour respecter la nature, l'éducation classique développe sans distinction tous les penchants de l'homme? Assurément non. La plupart des instincts, même s'ils sont foncièrement bons, se gâtent, s'ils ne sont soutenus et dirigés par la raison. La vie sociale, pour laquelle il est fait, impose à l'homme une mesure, une maîtrise de soi, une puissance d'abnégation, que la nature, sans y répugner, n'acquiert que par la discipline. La lutte contre les passions est donc un élément de l'éducation classique non moins essentiel que le respect de la dignité humaine. La fin poursuivie est le développement de la grandeur de l'homme, et cette grandeur ne peut consister que dans la réalisation la plus parfaite possible de son amour inné de la vérité et du bien.

II

Il y a, semble-t-il, une différence sensible entre l'éducation classique et l'éducation allemande. Celle-ci a pour objet final la conquête et la domination du monde. Elle travaille à former, non des hommes, mais des instruments, des moyens exactement adaptés à ces fins. Elle ne tend pas précisément à développer les facultés naturelles, comme le mot latin de culture pourrait le faire croire, mais à façonner, à modeler les esprits, comme l'indique le mot allemand *Bildung*. Je me rappelle un ouvrage allemand dont le titre était : *Drill oder Erziehung*? (Dressage ou éducation?) L'auteur concluait : Dressage, et non Éducation. Dans la Kultur, en effet, il s'agit, non de développer, chez les individus, leur nature, mais de substituer à cette nature une autre nature, déterminée exclusivement par les besoins du Tout dont ils doivent devenir un organe. L'éducation doit réaliser,

dans l'individu, une seconde naissance, par laquelle, dépouillant son individualité, il devient un membre qui n'a de vie que par et pour l'organisme dont il fait partie.

Pénétrés de ces idées, les professeurs allemands raillent notre « culture générale », où ils ne voient que dilettantisme et incompétence. Tout professeur allemand est compétent en telles branches, à l'exclusion absolue des autres. Il n'est pas nécessaire, d'ailleurs, que ces branches soient connexes entre elles. J'ai ouï parler d'un professeur de gymnase qui était diplômé pour le latin, la danse et l'histoire naturelle.

Pour montrer à quel point les chefs de la nation allemande se défient de l'humanisme classique, M. Emile Boutroux cite des instructions impériales, où le Kaiser met en garde les universitaires contre le danger de développer dans les esprits, par une étude trop sympathique du grec et du latin, l'amour de la liberté et du droit que respirent les chefs-d'œuvre de la littérature latine et grecque. Le grec et le latin sont, dans la culture allemande, des spécialités, au même titre que la chimie ou la géologie. L'étude de l'antiquité ne peut avoir d'autre objet, en dehors des recherches d'érudition, que de montrer, dans l'Empire allemand, l'héritier appelé à recueillir et mettre en valeur tout ce que les âges passés ont laissé de viable.

L'objet de l'éducation est essentiellement utilitaire. On dit d'un bon élève qu'il est *brauchbar*: utilisable. Il s'agit de former non un homme : *Mensch*, mais une portion d'homme : *Teilmensch*. L'éducation a cette mission précise, de substituer une fraction d'homme à l'homme complet qu'a créé la nature. L'homme de la nature avait en lui-même le principe de sa personnalité. L'homme mutilé qu'y substitue la pédagogie allemande, créé en vue de la division du travail, sera incapable de se suffire : il ne pourra produire, être quelque chose qu'en se solidarisant avec des êtres complémentaires. Sa devise sera : recevoir du Tout l'être, le mouvement et la vie. Sa liberté consistera, non à agir par lui-même, mais à agir par la puissance et la volonté du Tout. Liberté, disent les Allemands, c'est *Einheit des Einzelnen mit dem Ganzen* : unité de l'individu avec le Tout.

* * *

Ainsi diffèrent l'éducation classique et l'éducation germanique. Un contraste analogue se manifeste en ce qui concerne la forme générale de la vie.

Le principe classique, c'est qu'entre l'utile et l'idéal doit régner un accord et une harmonie. L'utilité doit, comme d'elle-même, se muer en beauté. L'Antiquité nous a légué, à ce sujet, une curieuse anecdote. Aristote raconte que des admirateurs d'Héraclite, désireux de voir de leurs yeux l'illustre philosophe, se rendirent à Éphèse, et se firent conduire à sa demeure. Étant entrés, ils virent un homme pauvrement vêtu, qui épluchait des légumes. « Héraclite est-il ici? demandèrent-ils. — C'est moi », leur fut-il répondu. Et comme ils laissaient voir leur surprise de le voir occupé à une besogne si humble : « En cela même il y a du divin », leur répondit-il. Selon la conception classique de la vie, toute occupation, tout travail, sans rien sacrifier de sa destination pratique, peut se vêtir de grâce et de beauté. Et, réciproquement, la beauté ne doit pas être appliquée du dehors et comme plaquée sur la réalité : elle doit jaillir naturellement de l'appropriation de la chose à sa destination. La beauté n'est pas un ornement futile. C'est une chose sérieuse, un principe de l'être, un attribut de Dieu. Toute la vie humaine en est susceptible d'y participer.

C'est précisément parce que la vie et la beauté, au point de vue classique, sont sœurs, que tant de nos jeunes savants et écrivains, tout à l'art et à l'idéal, semblait-il, se sont révélés soldats, quand sonna l'heure du danger.

Ces jeunes hommes avaient pris l'art au sérieux. Ils savaient que c'est du cœur, selon une parole française, que viennent les grandes pensées, et que, selon une autre parole, également française, le lecteur n'est jamais plus ravi, que quand, dans un auteur, il trouve un homme. Un noble écrivain est, par définition, un homme de cœur. Que la patrie lui demande ses facultés et sa vie : il n'aura pas à se transformer; la main qui tenait la plume est, d'avance, prête à tenir l'épée. L'homme vraiment digne de ce nom, selon les Grecs, est indissolublement bon et beau, καλὸς κἀγαθός.

Comme la conception classique de la vie relie étroitement entre eux la nature de l'idéal, ainsi elle maintient un lien vivant entre le passé et le présent. Parmi nos traditions, une des plus enracinées est l'antique respect et le culte des morts. En France, il n'est personne qui ne se découvre lorsque passe un convoi mortuaire. Il n'en est pas de même de l'autre côté du Rhin. Les veuves même n'y portent pas le deuil de leurs maris. Et il ne nous suffit pas de saluer, de célébrer nos morts. Notre pensée est celle qu'a si bien exprimée Pascal quand il a dit : « Une des plus solides et des plus utiles charités envers les morts est de faire les choses qu'ils nous ordonneraient s'ils étaient encore au monde, et de pratiquer les saints avis qu'ils nous ont donnés ». Le passé n'est pas pour nous une chose morte. Nous le vivons, nous nous proposons de le faire subsister dans ce qu'il a réalisé de grandeur et de beauté. L'esprit qui, en ce moment, nous anime à l'égard de nos morts héroïques, c'est la résolution d'accomplir le vœu qui remplissait leur cœur à l'heure du sacrifice.

La forme générale de vie où se résume la civilisation classique est caractérisée essentiellement par la sociabilité. Déjà les anciens enseignaient que le rôle précis de la raison humaine était de fonder un genre de société propre à l'homme : *Ratio vinculum societatis*. Cette fleur de la nature humaine, on sait avec quelle prédilection les Français l'ont cultivée. Nous entendons par la société un libre et affectueux commerce entre honnêtes gens Chacun a le devoir d'y être sincère, d'être lui-même. Mais en même temps chacun doit respecter et apprécier la liberté des autres. C'est ce qu'on appelle la politesse. L'union résulte, et de cette commune disposition à la bienveillance, et de l'attachement commun aux grandes traditions du passé, aux nobles ambitions pour l'avenir. L'un des traits distinctifs de cette société, c'est la place qu'y tiennent les femmes. Moins asservies que les hommes aux formules abstraites, plus capables de discerner les affinités morales des individus à travers la différence de leurs opinions, elles maintiennent le lien social entre les personnes, là où se heurtent des doctrines qui paraissent inconciliables. Elles travaillent excellemment à faire reposer la société humaine, comme le veut la nature humaine, sur le sentiment, en même temps que sur la raison proprement dite.

Tout autre est la conception de la vie humaine qui résulte des principes de la culture allemande.

Le rapport entre la nature et l'idée n'y est pas un rapport d'harmonie, mais d'asservissement. Les individus doivent devenir des instruments passifs entre les mains des pouvoirs qui ont mission de mettre en œuvre leurs facultés. L'Allemagne est devenue le pays par excellence de l'artificialisme. L'homme n'y est pas traité autrement que les animaux ou les forces physiques. Il représente une certaine somme d'action possible, que la science exploite. Pour ce qui est de la partie de son être que n'absorbe pas le service public, il en dispose avec une liberté quasi absolue. Au-dessous de l'homme réduit en machine, l'homme naturel reste brut. Le fond de l'âme allemande est peu civilisé. Tandis, remarquait Aristote, que l'homme libre doit, dans ses moindres actes, se montrer cultivé et sociable, on laisse les bêtes de somme et les esclaves, en dehors de leur travail, libres de faire ce qui leur plaît.

Comme elle fait de la nature, sans souci de sa dignité propre, un simple instrument au service de l'idée, ainsi la culture allemande, réduisant le passé à l'état de chose morte, ne songe qu'à l'exploiter, non à s'unir à lui d'une manière vivante. Certes, les Allemands protestent de leur vénération pour le passé. C'est pour prendre soin de nos monuments, comme eux seuls sont capables de le faire, qu'ils les ont bombardés et réduits en ruines. Ils ont ou s'attribuent le monopole de la critique des textes, de l'exégèse, de l'histoire. Mais considérez l'esprit dans lequel ils recueillent et analysent ces reliques. Ce sont pour eux des choses mortes, des pièces de musée, bonnes à fournir la matière de profondes études à des professeurs d'université. C'est, en outre, un arsenal, où le présent peut trouver des armes. L'histoire, la littérature, la philosophie valent, non en elles-mêmes, mais par les ressourses qu'elles offrent au présent pour réaliser ses ambitions. C'est ainsi que l'Allemagne démontre que les frontières de la France doivent être le Rhône, la Saône, la Meuse et l'Escaut, puisque telles étaient les limites de la part attribuée à Charles le Chauve par le traité de Verdun. Le passé, non plus que la nature, n'a nulle valeur, nulle dignité propre. La culture allemande n'y voit qu'une chose brute qu'elle exploite à son profit.

Si maintenant nous nous demandons quel est, en définitive, au point de vue allemand, l'idéal de la vie humaine, nous le trouvons dans ces deux mots : *Streben und Geniessen*, effort et jouissance, lesquels se traduisent pratiquement par ces deux autres : *Macht und Geld*, puissance et argent. De ces deux choses, laquelle est la fin, laquelle le moyen, on ne saurait le dire : chacune des deux doit servir au développement de l'autre. La culture allemande, c'est la poursuite solidaire et infinie d'un infini de jouissance et de puissance.

*
* *

Comparons enfin la civilisation classique et la culture allemande, en ce qui concerne la politique et la guerre.

Le principe général où s'est fixé le développement de la civilisation classique est le suivant : l'union des hommes comporte deux formes, la forme sociale proprement dite, et la forme politique proprement dite. Or la conciliation, la collaboration cordiale de la société et de l'État, de la liberté et du gouvernement, des mœurs et des lois est la fin que les nations doivent s'efforcer de réaliser.

Dans leur vie intérieure, donc, les nations auront pour devise : Liberté et Solidarité; libre développement des individus, des groupes traditionnels, des associations, et en même temps unité nationale.

En ce qui concerne les rapports des nations entre elles, la tendance classique est de considérer les nations comme des personnes, et de s'efforcer d'établir entre elles un régime de justice et de bienveillance mutuelle.

Quoique la paix soit tenue pour un bien du plus grand prix, elle n'est pas, pour des esprits que dominent les idées morales, le premier des biens. Ce rang n'appartient qu'à la justice. La seule paix où se repose la conscience humaine, la seule d'ailleurs qui ait chance d'être solide, à moins que les hommes n'abdiquent leur dignité d'hommes, c'est la paix fondée sur la justice. La civilisation classique admet donc la possibilité et la légitimité de la guerre, comme protestation du droit contre la force, de la dignité humaine contre le despotisme.

Mais, jusque dans la guerre, l'idéal classique demande que le respect de l'homme subsiste. Au moment où toute loi morale paraît sombrer, il prescrit d'éviter les actes inexpiables. Il veut un combat loyal, qui maintienne l'estime réciproque et laisse possible la réconciliation. Ce que poursuit une nation de civilisation classique, ce n'est pas l'extermination, mais la défense ou la réparation. Sur le terrain de la justice, estime-t-elle, tous les hommes doivent pouvoir se mettre d'accord.

Telles ne sont pas les théories politiques allemandes.

La société, la nation, la patrie, selon la doctrine allemande, sont tout entières absorbées par l'État. L'État est la conscience commune, la source et la mesure unique du devoir et du droit.

Donc, dans la politique intérieure, nulle liberté n'est reconnue que celle qui est octroyée par l'État.

En ce qui concerne la politique extérieure, le principe fondamental, c'est que, les États étant, par essence, souverains, au sens absolu du mot, nulle loi, nulle justice ne peut être conçue comme supérieure au droit des États. Ce droit, à son tour, n'est autre que leur force, en sorte que la condition naturelle, nécessaire et permanente des États, les uns à l'égard des autres, c'est la guerre. La guerre n'est pas un remède pénible, cruel, auquel on est obligé de recourir quand la raison est impuissante, c'est un élément essentiel et indispensable de la vie des nations. L'Allemagne applique aux nations, en l'interprétant dans ce sens, le *Struggle for existence* de Darwin.

Et, dans sa manière de conduire la guerre, non seulement elle élimine tout respect des lois reconnues, et des conventions qu'elle-même a signées, mais elle pose en principe ce qu'elle appelle le retour à l'état de pure nature, c'est-à-dire le retour à la barbarie. *Keine Sentimentalität!* Il ne s'agit pas d'un franc combat, rappelant, de si loin que ce soit, la chevalerie, mais de l'organisation scientifique de la destruction. Anéantir, par les moyens les plus efficaces, les forces matérielles et morales de l'adversaire : telle est la règle, et il n'y en a pas d'autre. Permettez-moi de vous citer, à ce propos, la lettre d'un officier allemand, racontant ses impressions à la vue du quartier de la gare de Louvain, entièrement détruit par les soldats alle-

mands : *Das Baknhofsviertel beweist, dass hier deutsche, das heisst gründliche Arbeit geleistet worden ist.* « L'état du quartier de la gare démontre qu'il a été fourni là de bon travail allemand, du travail exécuté à fond. »

*
* *

En résumé, la civilisation classique est essentiellement humaine. Elle appelle toutes les nations à collaborer, en se respectant les unes les autres, ainsi que doivent faire des personnes, au progrès matériel et moral de l'humanité. La culture allemande, au contraire, vise à créer un type exclusivement allemand, différent de tous les autres, et, soi-disant, infiniment supérieur. Et à cette race unique elle livre l'univers comme une proie. Elle prétend, d'ailleurs, mériter seule, véritablement, le nom de culture humaine. Elle ne consent à voir, dans la civilisation classique, qu'une civilisation toute spéciale, particulière aux peuples latins, et définitivement dépassée, puisqu'enfin la Germanie a réduit le vieux monde à l'obéissance.

Mais la prétention allemande est vaine. La civilisation classique est, bien véritablement, la civilisation humaine et universelle; et c'est la culture allemande que les peuples se refusent à identifier avec la culture humaine.

Souffrez qu'à l'appui de cette énonciation je vous cite, autant qu'on peut le faire par un faible essai de traduction, les principaux passages d'un poème en anglais, qui, ces jours derniers, m'arrivait, non d'un pays latin, mais des États-Unis d'Amérique. Voici ce poème [1] :

L'Amérique a la France.

« A travers l'Océan, libre naguère, que ce message coure vers la France; qu'il lui dise qu'elle a conquis nos cœurs, qu'elle a réveillé nos âmes de leur sommeil.

« Noble terre de France! Ceux-là ne la connaissaient pas qui

1. Poème de M. Robert Underwood Johnson, secrétaire de l'Académie américaine des Arts et Lettres (New-York), directeur du *Century Magazine*, chevalier de la Légion d'honneur.

la disaient frivole, elle qui, la première, nous a enseigné le jeu sain et digne. Ils voyaient les oiseaux qui s'enfuient du nid, mais non la couvée qui lui demeure fidèle.

« Nous-mêmes, qui la connaissions et l'aimions, nous qu'elle avait accueillis comme elle sait accueillir, avec son cœur et avec son esprit, comment eussions-nous pu deviner les liens nouveaux qui allaient nous unir à elle pour l'éternité !

« Comment eussions-nous prévu que cette reine de la paix, cette reine des arts, plus royale que ses royales dynasties, allait devenir la reine de la guerre !

« Car, bien que le temps ait abîmé ses trônes et ses palais, bien qu'elle n'ait plus de roi, elle a conservé la noble fierté royale. *Noblesse oblige* : c'est sa devise, partout où elle porte son drapeau.

« Que d'autres invoquent brutalement la nécessité ou rusent avec la foi jurée, qu'ils souillent la robe de l'honneur, qu'ils fassent de la joie un spectre : elle, jamais, ne laissera le mensonge altérer le cristal de sa parole.

« Ils ont calculé à faux, ceux qui croyaient son énergie éteinte dans l'indolence ou dans la vanité, ceux qui appelaient sa patience faiblesse, ceux qui comptaient sur ses querelles intérieures. Il n'est rouille qui puisse river l'épée au fourreau, quand celle-ci est une épée pensante.

. . . .

« Nulle sonnerie de trompette n'a déchiré l'air, nul tambour n'a battu l'appel que l'esprit lançait aux esprits; jamais les feuilles d'automne n'étaient tombées plus doucement sur la terre.

« D'un coup d'œil elle vit la menace terrible, et elle se dressa, comme dans un cauchemar. Mais elle ne trembla pas sous le choc. Toutes les âmes furent retrempées, et frappées à l'effigie de la France.

« Oh ! ces yeux, qui pleuraient dans la solitude des nuits, et que le jour voyait secs ! Oh ! ces lèvres, qui gardaient le silence, ou même s'attardaient à des paroles de joie ! Combien chers, aujourd'hui, ces vivants souvenirs d'adieux !

« Oh ! quand le souffle glacé de la mort balaie le sol, quand la grêle de fer, ainsi que les coups d'une faux, abat les épis

humains, comme nous saignons avec les blessés de France, comme nous pleurons les morts de France!

« Certes, alors que, lionne aux abois, derrière les eaux rouges de la Marne, elle prit un élan victorieux, elle sauva, avec son propre sol, celui de la nation parente, distante de trois milliers de milles!

« C'est pourquoi nous acclamons le nom sacré du libérateur; et le lien qui nous unit à la France devient une fraternité divine, comme celle qui unit le nuage à la terre. A part ceux qui dorment sous le gazon, où trouver des frères en humanité, si ce n'est en France?

« Le triple mot d'ordre de sa foi se répandra par tout l'univers, jusqu'à ce que, ennoblies, toutes les nations se dressent, libres, égales, sœurs; toutes, alors, recevront, de ses mains amies, la communion.

. . . .

Envoi à la République Française.

« Lorsque la paix et le travail garderont ton sol, entièrement rétabli dans ses anciennes frontières, lorsque la liberté, par ta vaillance, sera née, dans le monde, à une vie nouvelle, demain comme aujourd'hui, toujours nous crierons : « Ma France!. « Notre France! France de l'univers! »

N'en doutons pas, cette voix est celle de l'histoire elle-même La récompense sera digne du sacrifice.

Louis Chaffurin.

La Guerre éducatrice.

[Nous avons réuni sous ce titre, en les empruntant aux discours de distributions de prix, diverses réflexions sur les enseignements de la guerre touchant l'éducation de la jeunesse.]

... Il est une leçon de la guerre par laquelle vous ne me pardonneriez pas de ne pas commencer. C'est la grande leçon du Souvenir. Ce souvenir, à qui va-t-il? Ah! Messieurs, vous avez répondu d'avance. Il va à ceux dont la pensée ne nous quitte pas, à ceux qui sont tombés dans les batailles de la grande guerre; à ceux d'abord qui nous touchent de plus près : fils, pères, frères; puis, de proche en proche, par une loi toute naturelle de propagation affective, à tous les nôtres, à tous les Français au nom desquels s'est attachée la mention laconique, cruelle et glorieuse, inscrite en lettres rouges sur la feuille annonciatrice de deuil : Mort pour la France!

Nos morts, Messieurs, méritent un éloge funèbre plus émouvant que celui que Périclès faisait des guerriers athéniens : « Leur audace s'est frayé un passage par terre et par mer, s'élevant partout d'impérissables monuments en bien et en mal ». L'audace des nôtres ne fut pas moindre; mais elle fut dépensée à défendre le sol de la patrie victime du guet-apens le plus monstrueux que l'histoire ait enregistré; à défendre leur foyer, leurs affections directement menacées. Leur simple sacrifice a quelque chose de plus touchant que la gloire un peu pompeuse, un peu froide et inhumaine, célébrée par l'éloquence du grand orateur attique. Les monuments qui les attendent, ces héros de la grande guerre, ceux que leur élèvera demain le Souvenir Français, auront un caractère de commémoration plus discrète et plus concentrée. Ils s'érigeront sur une place de la cité natale, devant les horizons connus, au milieu des visages aimés, parmi les images et les bruits de la vie de la cité continuée grâce à

ceux qui ne seront plus là. — C'est dans ce cadre intime et familier qu'ils feront pendant, ces monuments de demain, à celui d'hier : à la stèle funéraire qui porte les noms de nos pères frappés il y a quarante-six ans. — Cette stèle, ils la dépasseront par la taille; ils la domineront de leur ombre triomphale et inclineront fraternellement vers elle les plis de nos drapeaux victorieux. Bien longue, hélas! sera la liste des noms gravés sur ces tables du souvenir! Et de toutes les pierres de France vouées à cette commémoration, le granit breton ne sera pas celle qui sera la moins mise à contribution!

En regard du souvenir d'amour, ne craignons pas d'évoquer le souvenir de haine! Renan nous a appelés un jour, — un peu injustement peut-être, — la race oublieuse. Renan a raison sur un point : nous n'avions pas, nous n'avons jamais eu la mémoire de la haine. Les Allemands eux-mêmes le constatent, non sans ironie. Henri Heine rapporte quelque part le propos d'un étudiant de Gœttingue qui vociférait après boire qu'il fallait venger dans le sang des Français le supplice de Konradin de Hohenstaufen autrefois décapité à Naples. « Vous, Français, ajoute le poète, vous avez certainement oublié cela depuis longtemps; mais nous, Allemands, nous n'oublions rien. » — Eh bien! Messieurs, nous n'aurons pas à remonter jusqu'à l'époque de Konradin de Hohenstaufen pour trouver contre la race germanique d'immortels motifs d'exécration. Les crimes allemands sont d'hier; ils sont d'aujourd'hui. Je ne ferai pas de ces crimes l'objet d'un vain étalage ni d'un facile thème pathétique. Quelques traits suffiront : un vent d'épouvante se levant sur l'Europe; la terreur érigée en méthode de domination mondiale; attentats sans nombre et sans nom contre le droit public et contre le droit privé; exécutions en masse de populations inoffensives; la jeunesse et l'innocence coupées dans leur fleur et foulées aux pieds des reîtres; la Belgique et la Serbie martyres; les lois de la guerre devenues un objet de dérision entre les mains de ceux qui ont substitué aux armes loyales des combats des instruments de torture et de mort dignes de l'imagination des tortionnaires dont les inventions font la gloire de la chambre des supplices du château de Nuremberg. — Ces choses ne peuvent être oubliées; elles ne le seront pas.

La guerre, Messieurs, ne nous suggérera pas seulement ces rétrospections attendries ou vengeresses ; elle nous sera aussi l'occasion d'un utile retour sur nous-mêmes. Elle nous fera réfléchir sur ce que nous étions hier ; elle nous remémorera ces années heureuses, mais grosses de latentes menaces, où nous nous abandonnions trop facilement à notre légèreté, à notre loyauté insoucieuse des trahisons, à notre chevaleresque, à notre belle, mais périlleuse générosité. — Pourquoi faut-il que les plus nobles qualités d'un peuple puissent un jour se retourner contre lui ? Nous avons voulu, nous aussi, nous surtout, « vivre dangereusement ». Et ici, Messieurs, vous ne vous révolterez pas si je vous dis que, dans cette guerre, les responsabilités sont partagées. Il y a la responsabilité des peuples trop confiants, et il y a celle des peuples qui ont abusé de cette confiance. Je n'ai pas besoin de dire laquelle de ces deux responsabilités pèsera le plus lourd dans les balances de l'avenir.

La guerre, Messieurs, donnera aussi de la mémoire à nos ennemis ; mais d'une autre façon ! Un de leurs philosophes, un des derniers et des plus notoires représentants du germanisme intellectuel, nous a expliqué ce qu'il appelait, d'une expression un peu pédantesque, le rôle mnémotechnique du Châtiment dans l'histoire de la morale humaine. Il nous a expliqué comment, aux époques barbares, il fut nécessaire de graver, par le fer et par le feu, de terribles souvenirs dans la mémoire d'une humanité féroce et indomptée pour lui inculquer une discipline ou, comme nous dirions plus simplement, nous Français, pour lui apprendre à vivre. Eh bien ! Messieurs, à cet égard, nos soldats ont été d'excellents éducateurs de la mémoire de nos ennemis. Ils ont appliqué de façon magistrale les recettes de la mnémotechnie nietzschéenne. Par leurs soins l'Allemagne se rappellera jusqu'aux plus lointaines générations comment ses fils furent reçus en 1914, 1915, 1916, sur le sol de la douce France et qu'ils y trouvèrent à qui parler !

Ce n'est pas seulement le passé, c'est le présent et l'avenir, c'est le Temps tout entier que la guerre transfigure à nos yeux. Le Temps, cette loi mystérieuse, maîtresse de nos destinées, trame invisible et présente dont sont faites nos pensées, nos travaux et nos jours ! La guerre a opéré ce miracle, elle a boule-

versé pour nous les mesures du temps, les grands rythmes de la vie. Elle a transmué ces valeurs comme tant d'autres et les a assujetties à son despotique et obsédant devenir. — Jours, mois, années, ces unités de durée ont perdu pour nous leur normale signification. Les divisions traditionnelles, professionnelles du temps ne représentent plus pour notre sensibilité profonde ce qu'elles représentaient autrefois; elles passent presque inaperçues dans le courant qui nous emporte. Ce jour qui marque une halte dans notre labeur scolaire n'en marque pas une dans le développement de la crise formidable qui entraîne vers de nouveaux destins l'Europe désaxée. Dans cette crise, les points d'arrêt ou plutôt, car il n'est point d'arrêt dans cette ruée d'instants meurtriers et terribles, les divisions inédites et inouïes du temps, les heures prodigieuses qui marquent des cycles révolus mais non achevés, ces grandes pulsations de la vie des peuples, ces battements tragiques du cœur de la France s'appellent la Marne, l'Yser, Verdun! Ainsi la guerre est la grande, l'unique maîtresse de l'heure. Elle dompte ce maître des choses, le Temps, comme elle dompte tant d'autres forces.

Parmi ces forces, il en est une que le temps brisera infailliblement : c'est celle de nos ennemis, mais à la condition que nous l'utilisions, que nous le réduisions à notre tour à devenir notre serviteur. Notre serviteur, il le devient quand un décret en modifie, au gré de nos convenances, le rythme quotidien. C'est ce qu'a prouvé l'avance de l'heure. Déjà Franklin, en 1784, signalait tout ce qu'on perd d'éclairage gratuit en été à se lever tard et tout ce qu'on paie en éclairage artificiel à se coucher tard. Il a fallu la grande guerre pour faire passer cette sage remarque dans la pratique des peuples.

Ainsi la guerre nous donne le sens du temps et de l'utilisation du temps. Et ici, je ne craindrai pas d'invoquer l'exemple de nos ennemis. Cet exemple, il faut le suivre quand il est bon; hâtons-nous de dire qu'heureusement pour nous il ne l'est pas toujours et que sur beaucoup de points, les boches ont aussi leurs faiblesses et leurs insuffisances. Mais enfin il y a des points où l'Allemand nous donne des exemples intéressants à méditer. — L'Allemand, cela est incontestable, a le sens du temps. Le philosophe dont je parlais tout à l'heure, ce représentant étrange

et déconcertant du germanisme intellectuel dont il fut aussi l'un des enfants terribles, ce subtil psychologue des races n'a pas craint de définir le peuple allemand par ce trait caractéristique : la lenteur; la lenteur constitutionnelle, physiologique, ethnique, racique, et donc irrémédiable. Il appelle ses compatriotes les retardataires, les tardigrades de l'Europe ; les ruminants du plat pays allemand; il les accuse de n'être pas capables de penser, mais seulement de ruminer. Eh bien ! ce peuple lent, lourd et balourd, ce peuple de ruminants, comment a-t-il suppléé à sa lenteur mentale constitutionnelle ? Ah ! Messieurs, vous le savez. Il y a suppléé par une préparation souterraine, dissimulée, continue, obstinée, par un travail de termites et de taupes qui a duré quarante-six ans. Il a compris, selon ses obscurs processus d'intellection, la valeur de ce facteur de premier ordre : le temps. — Et nous, Français ? Ah ! Messieurs, vous le savez aussi. Une fée charmante, mais distraite et insoucieuse, a déposé dans le berceau de notre race un présent délicieux, exquis et dangereux; je veux dire cette légèreté primesautière; cette rapidité d'assimilation et de conception, cette vitesse ailée des pensées et des actes; cette imagination de feu, aux intuitions instantanées, aux éclairs fulgurants; le don magnifique de l'improvisation. Présent royal; présent des dieux. Mais qui a sa rançon et quelle rançon ! Le dédain de l'effort; le goût de l'adaptation de circonstance; la foi dans la vertu du geste instantané. Ah ! Messieurs, quel fatal présent et à quels terribles hasards il livre la vie d'un peuple ! — Cette faculté d'improvisation, nous l'avons vue miraculeuse et triomphante aux jours de la Marne. Elle nous a sauvés. Gardons-lui une éternelle gratitude ! Mais daignons recevoir de nos ennemis la modeste leçon de la lenteur, du labeur patiemment poursuivi pendant des lustres et des décades; la leçon de persévérance. — Jadis, au temps maintenant bien lointain où j'étais élève sur les bancs du collège de ma petite ville du Nord, je me souviens qu'il y avait un prix de persévérance. Ceux auxquels allait ce prix n'étaient généralement pas les élèves les mieux doués et les plus brillants. C'étaient des esprits un peu lents, un peu lourds, mais qui avaient les qualités de leur défaut : ils étaient appliqués, sérieux, patients. Eh bien ! honorons à sa juste et magnifique valeur le

don de l'inspiration et de l'improvisation; mais ne dédaignons pas la vertu de persévérance.

La guerre nous inculquera une autre et bien différente disposition d'esprit : l'amour de la nouveauté ou philonéisme. Chose étrange! Nous sommes des intuitifs, des imaginatifs, supérieurement doués pour la création et pourtant nous sommes misonéistes. Pourquoi? Parce que nous aimons nos habitudes; je ne veux pas dire nos routines; nous avons l'indolence heureuse des natures bien douées. Et chose non moins étrange, l'Allemand est lent, lourd, balourd, mais il est philonéïste; il est ardemment épris de nouveauté; toujours à l'affût d'une amélioration ou d'une application de ce que d'autres ont inventé. Il pousse, dans beaucoup de choses, cet amour de la nouveauté jusqu'au snobisme, jusqu'à la manie, jusqu'au mauvais goût. Nous, nous nous reposons sur notre aimable et belle facilité; nous dédaignons de chercher le nouveau, assurés de faire face, le moment venu, aux difficultés qui surgiront. — A tous ces points de vue, la guerre nous initiera à une meilleure gestion économique du temps. Elle nous fait toucher du doigt cette vérité que le temps n'est rien par lui-même; qu'il ne vaut que par les actes qui le remplissent; par l'élan de la vie qui se porte en avant, par le terme vers lequel l'effort humain oriente ses lignes idéales.

J'ai parlé de notre amour de la facilité! Aimable défaut! Terrible défaut! La guerre nous en guérira. La guerre nous aura appris l'amour des choses grandes et difficiles. La guerre nous a mis en présence de tâches formidables, d'épreuves surhumaines auprès desquelles les travaux d'Hercule n'étaient que jeux d'enfants. — Cette aimable et facile antiquité! Elle nous paraît aujourd'hui un peu surfaite. Ces traits d'héroïsme antique magnifiés par les livres transmis d'âge en âge avec une admiration un peu conventionnelle, combien ils nous semblent petits devant ces exemples d'héroïsme quotidien qu'ont donnés tel ou tel de nos concitoyens qui menait près de nous sa vie simple et modeste; tel ou tel de vos anciens, de vos camarades d'hier, dont le nom honore ce palmarès et cette maison! C'est ainsi qu'en toute simplicité la guerre vous enseigne l'amour des choses grandes et difficiles, le culte de l'héroïque. Elle semble vous dire, la guerre : « Ayez horreur de la facilité, de l'aimable et lamentable facilité. Aimez

les choses difficiles; recherchez le mérite de la difficulté vaincue! Écartez de vous ceux qui veulent trop vous faciliter les tâches; que ce soit dans vos études, ou dans les examens que vous aurez à passer, ou, plus tard, dans votre carrière. Méprisez l'arrivisme facile et souriant; l'arrivisme compagnon de la médiocrité, gage de décadence. »

Cette vertu : l'amour des choses grandes et difficiles en emporte une autre, modeste et peu bruyante, mais salutaire et féconde : c'est l'amour du silence. Le silence! La guerre vous l'enseigne d'abord par l'exemple; car l'effort est silencieux; l'héroïsme est silencieux. Elle vous l'enseigne encore par l'organe de ces très éloquentes et très utiles affiches qui vous prescrivent de vous méfier des oreilles ennemies; enfin, en vous dégoûtant des commentaires ineptes, des racontars, des commérages, des ragots sur la guerre. — Les sottises que la guerre a fait dire, écrire et imprimer sont infinies et inénarrables. Cette ineptie a son bon côté; elle vous fait apprécier la vertu du silence. Et le silence a encore cet avantage : il permet à chacun de ne pas froisser les convictions du voisin, tout en gardant les siennes.

Telles sont, Messieurs, quelques-unes des leçons que nous donne la guerre, cette dure institutrice des peuples, cette enseigneuse austère que le destin suscita sur nos trop faciles chemins. (*Discours prononcé au lycée de St-Brieuc par M. G. Palante, professeur de philosophie.*)

*
* *

Nous devons nous souvenir : recommandation utile aux Français que nous sommes, en qui oubli et insouciance s'entendent si bien! Et d'abord nous devons nous souvenir de l'Ennemi, de ce qu'il fut, de ce qu'il fit.

Le nombre est plus grand que l'on ne croit de ceux qui déjà n'y pensent plus. Les événements de ces derniers mois, Verdun, la Somme, la Galicie, leur présentent les adversaires aux prises, également animés d'une résolution farouche dans l'offensive et dans la défense, parmi eux l'Allemand courageux, rempli de l'esprit de sacrifice, attentif et habile à s'organiser,

aidé d'un matériel puissant. En revanche les méthodes en honneur dans ses États-Majors, clamées à tous les échos par les chefs du pangermanisme, appliquées avec une audace inflexible aux premiers mois de la guerre, depuis lors, sur le front occidental, se sont faites plus discrètes : recours à tous les moyens de destruction, la terreur instrument de la victoire, la barbarie enseignée comme la meilleure préparation à la paix, les peuples décimés par humanité! La vérité est qu'avec la fortune des armes et avec le temps le théâtre se déplace, la doctrine reste : au commencement, en 1914, la Belgique et Louvain, chez nous Nomény, Gerbevilliers, Clermont-en-Argonne, pillés, incendiés, rasés; en 1915, la Serbie sur laquelle, avec les bandes hongroises, passe un vent d'extermination; en 1916, l'Arménie, éternelle martyre, dont, dans une cérémonie récente, notre ministre, M. Painlevé, flétrissait, exécutées par les Turcs, inspirées, encouragées par les Allemands, les épouvantables atrocités : lugubre progression de victimes qui, dans notre Occident, se chiffrèrent par centaines, par milliers dans la vallée du Danube, par centaines de mille sur les hauts plateaux de l'Euphrate!

Le régime impérial ne s'en est pas tenu à ce système d'implacable cruauté, il est descendu plus bas, dans le mensonge, dans la fourberie, dans le faux : il viole le serment de neutralité de la Belgique, qui porte la signature de la Prusse; il déclare la guerre à la France parce que les aviateurs français ont jeté des bombes sur Nuremberg, où aucun de ses habitants civils ou militaires ne les a vus ni signalés! Il réduit Louvain en cendres parce que les Belges ont crevé les yeux à des blessés allemands, que pas un Allemand n'a vus. Le *Lusitania* sombre avec femmes et enfants, parce qu'il transporte des explosifs que personne n'y déposa. On lance sur nos troupes des gaz asphyxiants dont, à la Haye, avec toutes les autres nations, on s'était solennellement interdit l'usage. Quant aux Arméniens, une douce paix règne chez eux, en dépit des femmes allemandes de la Croix-Rouge qui ont dénoncé des horreurs sans nom. Espionnage, calomnie, trahison, forment le trépied qui supporte les plus hautes inspirations de ce militarisme. Naïfs que nous étions! Avant la guerre le *Deutschland über alles* était à nos yeux le cri

compréhensible d'une vanité nationale qui se plaçait au premier rang des sociétés humaines, mais pour rester unie avec elles en acceptant leurs lois, leurs principes essentiels. Nous étions loin de compte! L'Allemagne au-dessus de tout, c'est l'Allemagne au-dessus de la pitié, l'Allemagne au-dessus de la justice, l'Allemagne au-dessus de l'honneur!

Au-dessus de l'honneur, c'est-à-dire au-delà de la honte! L'antiquité gréco-romaine, observatrice sagace de la nature humaine, avait discerné en ses dernières conséquences le vertige de la toute-puissance et de l'excessive propriété. Le Pangermanisme, une fois de plus, a révélé à ses dépens l'action de la Némésis : un orgueil extrême est une extrême démence.

Quoi donc, dira-t-on, vous enseignez la haine détestable, semeuse éternelle de violences? Non, nous n'enseignons pas la haine, nous la laissons aux Allemands qui la cultivent et qui la chantent. Nous comprenons la colère, et ses explosions, et ses retours; nous admettons l'Achille d'Homère et ses emportements contre Agamemnon son chef, et aussi ses larmes d'attendrissement devant le vieux Priam à ses genoux. La haine au contraire nous est odieuse, parce qu'elle est la colère qui se cache, la vengeance qui s'ajourne et se rumine dans l'ombre, parce qu'en son fond elle est impuissance et peur. La haine encore c'est l'envie, au témoignage même du prince de Bülow, c'est le vieux défaut national des Allemands, mais aussi elle est le dernier sentiment intelligible à une âme française. Non, nous n'enseignons pas la haine.

Mais pas davantage nous n'enseignons l'oubli. L'oubli du crime est à la fois iniquité et folie : iniquité, car l'oubli du bourreau, c'est l'oubli de la victime. Prétendra-t-on que le lamentable défilé des misères et des deuils, des persécutions, des tortures, ne mérite pas la pitié à l'adresse des uns, l'indignation à l'adresse des autres? Folie aussi, folie surtout, parce que l'oubli du crime, c'est l'attention détournée de son auteur, toute liberté laissée à ses plans ténébreux, c'est l'insouciance retournée à ses habitudes de nonchalance jusqu'à ce qu'un nouveau coup de tonnerre vienne l'en arracher.

Nous devons nous souvenir de l'Allemand, de ce qu'il a fait au cours de la Guerre, de ce qu'il a fait avant, en 1870, de ce

qu'il a fait toujours. J'entends bien! Je sais la distinction du militarisme et du peuple. De la même manière il y a quarante-cinq ans, on distinguait l'Allemand du Nord et l'Allemand du Sud, le Prussien et le Bavarois, l'ami et l'ennemi : légende dont les procès-verbaux d'enquêtes ont fait justice! Les Allemands de provinces diverses entre eux se détestent; mais un surcroît de haine les réunit en une émulation de crime. En Lorraine, en Argonne, les pires atrocités ont eu les Bavarois pour auteurs.

Le souvenir de l'ennemi n'est pas le seul; le souvenir des nôtres, de notre pays est aussi un devoir, mais ce devoir est doux. Pour celui-là nous n'avons à craindre ni distraction, ni négligence. Autour de nos morts monte l'hymne de nos plus hautes pensées. Avec eux nous n'avons pas à élever la voix, nous la baisserons plutôt. Au récit de tant de prodiges, nos âmes volontiers se replieraient dans une prière muette, dans une adoration silencieuse.

Nos morts! hier encore, nos compagnons, nos élèves, nos enfants! Ils s'inclinaient devant notre âge, devant notre expérience, devant nos titres; c'est notre tour de nous incliner, nous et nos dignités, très bas devant leur sacrifice. Ils écoutaient les leçons de notre sagesse, ils nous dictent maintenant les leçons de leur héroïsme; nous étions leurs maîtres, ils sont devenus les nôtres. Pères de famille, jeunes hommes dans le plein élan de leurs forces, adolescents bronzés au feu des batailles, poilus et bleuets, tous en tombant ont touché les sommets de l'histoire, de plain-pied avec les Ancêtres, avec les héros fabuleux.

La France les avait faits avec leur cœur ardent et généreux, eux-mêmes refont la France resplendissante et neuve; avant la guerre elle se laissait abreuver de calomnies, depuis la guerre ils lui ont conquis l'universelle admiration. L'armée allemande n'a pas de volontaires étrangers, la nôtre ne les compte plus. Tout récemment, un Américain de grande race, descendant de ceux qui signèrent la Déclaration d'Indépendance, apprenait la mort au Champ d'honneur de son jeune fils, engagé dans notre corps d'aviateurs; impassible à la dure nouvelle, il prononça ces simples paroles : « C'est bien! il est mort pour une noble cause! » Et un autre, modeste employé d'une société financière, bien loin dans la vallée du Mississipi, disait à une Américaine

appelée en France : « C'est un grand peuple, Madame. Vous serez à Paris au retour des troupes victorieuses; vous serez quelque part aux Champs-Élysées, à une fenêtre pour les acclamer. Voulez-vous me faire un grand plaisir ? Vous crierez : « Vive la France! » Après l'avoir crié pour vous, vous le crierez pour moi! »

Jeunes gens qui ne ferez pas la guerre, vous n'envierez pas à vos aînés leur auréole, car vous aurez à votre tour de grands devoirs. Celui que je vous ai rappelé n'est que la préface à ceux qui suivront. La paix dont vous hériterez ne sera pas la paix d'indolence heureuse. Vous recevrez en dépôt une France glorieuse, mais mutilée dans sa jeunesse, mutilée dans son élite; vous aurez à lui refaire un peuple, à refaire son génie. La tâche sera longue, à votre tour vous tiendrez jusqu'au bout. Une grande force vous y aidera, que nous autres, les héritiers de la défaite, nous n'aurons pas connue, le prestige de la Victoire. La Victoire! certitude bienfaisante que dès la Marne nous dûmes à nos soldats! Ceux mêmes qui ont douté d'elle maintenant comptent sur elle. (*Discours prononcé au lycée de Rennes.*)

*
* *

... Vous frissonnerez lorsque vous apprendrez plus tard quel fut le danger couru, lorsque vous connaîtrez toutes les raisons économiques et militaires pour lesquelles nous fûmes sur le point de perdre non pas seulement notre rang parmi les nations, mais notre indépendance, mais notre mentalité, sur le point de voir s'éteindre notre douce et lumineuse civilisation gréco-latine.

Mais au moment que déjà nos orgueilleux ennemis, triomphants, nous croyaient terrassés, écrasés sous les roues de leurs infernales artilleries, soudain la France est apparue, debout, calme, résolue. Ce sont vos pères, vos frères, mes enfants, vos camarades aînés, ce sont nos fils, messieurs, nos héros immortels, qui se dressèrent alors et qui ont arrêté le monstre, avide de sang et de carnage, l'ont forcé à reculer, à se terrer, l'ont durant de longs mois, à sa cruelle stupéfaction, tenu en respect dans ses repaires, d'où ils ont commencé à cette

heure de le chasser, de le rejeter dans ses frontières, où, demain, ils l'enfermeront pour des siècles, j'espère.

Si jamais le péril ne fut plus grand, jamais la France n'a été plus héroïque. Il est de tradition que nos jeunes officiers aillent au feu gantés de blanc et le casoar au shako. Nos bleuets fleurissent casques et capotes pour monter aux tranchées de Verdun. Toujours, depuis Roland et avant, la douce terre de France fut terre d'héroïsme. Mais jamais elle n'avait montré tant de qualités, celles-là justement que tout le monde nous refusait, si tant est que nous-mêmes nous fussions certains de les posséder : l'endurance, la patience, la confiance qu'il a fallu à nos « poilus » de tout âge pour demeurer, deux hivers durant, l'arme au pied et silencieux, dans la boue et sous la pluie, par le gel et la froidure à attendre.... que nous fussions prêts. Non, décidément, la France n'a jamais été plus héroïque. Jamais les Français n'ont poussé si loin l'esprit de sacrifice.

Ce sacrifice, mes enfants, je crains que vous n'en ayez pas mesuré toute l'étendue. Sans doute ils l'ont fait volontairement, joyeusement, à la française donc. Sacrifice sublime, mais combien dur! Dur pour nous, j'entends, qui pensons aux veuves, aux orphelins que ces pères de famille ont laissés dans la détresse et les larmes; pour nous, qui pensons aux vingt ans de ces jeunes hommes, devant les yeux de qui la vie s'ouvrait toute fleurie de promesses et d'illusions. Et, pourquoi ne pas le dire? Combien dur aussi, malgré la satisfaction du saint devoir accompli, pour tous ces *vaillants* revenus des champs de bataille, défigurés, estropiés, mutilés, ayant perdu la vue pour le restant de leur existence! Oh! être si jeune et ne pas voir! Mon cœur s'étreint chaque fois que je rencontre un de ces infortunés. Je voudrais lui parler et je n'ose, parce que je n'ai pas, moi, le courage de regarder ce que lui supporte sans une plainte, on pourrait croire avec gaieté.

Je dis, enfants, que vous ne vous rendez pas suffisamment compte de ce que peut être la détresse de ces victimes de la guerre. Sans doute, vous avez l'excuse de votre âge et vous partagez, en outre, avec les grandes personnes, ce prodigieux don d'égoïsme, qui fait qu'on s'habitue si vite à ce qui ne vous fait point directement souffrir. Mais nous vivons dans une

époque exceptionnelle. Vous le sentez tout de même bien, je pense? Or, une époque exceptionnelle comme la nôtre ne saurait tolérer des enfants ordinaires. D'ailleurs, il faudrait que vous fussiez dépourvus de cœur — et vous en avez beaucoup, je vous connais — pour ne pas vous montrer gentils, prévenants, obéissants dans vos familles, afin d'adoucir les soucis de vos mères inquiètes de leurs maris ou de leurs grands fils. Comment, alors que vos frères, alors que vos pères peut-être à l'instant où je parle versent leur sang pour vous, comment pourriez-vous, insouciants, courir aux vulgaires distractions de la place publique? Non, vous ne pouvez pas ne pas témoigner par votre tenue, par votre désir de bien faire que vous comprenez la gravité de l'*heure* présente. Vous ne pouvez pas, si vous avez du cœur, accepter qu'on se fasse tuer pour vous sans vouloir être dignes de ce sacrifice.

Car c'est pour vous qu'ils se font tuer.

En se sacrifiant, nos héros vous ont évité les horreurs de l'invasion. Vous avez le privilège d'habiter une contrée facile et riante entre toutes. Pensez-vous à ce qu'il serait advenu de vos familles et de leurs biens, à ce qu'il serait advenu de vous-mêmes, si de leurs corps ils n'avaient barré la route à la ruée des hordes barbares? Vous n'avez donc assisté à aucune arrivée de réfugiés de la Belgique ou du Nord? Vous n'avez donc pas suivi leur lamentable cortège? Vous ne vous êtes donc jamais dit que vous auriez pu être obligés, comme eux, de fuir, dénués de tout, souffrant la faim et la soif, et pour aller où? Oh! je sais bien, votre ville est à l'abri. Pourtant, l'ennemi, le même, y est venu déjà. Il a laissé au fronton de votre ancien hôtel de ville la trace de son brutal salut. Vous l'auriez vu aussi. La France entière eût été foulée sous les durs sabots de ses arrogants escadrons, si des centaines et des centaines de milliers d'hommes, dans la force de l'âge, à la fleur de la vie, les meilleurs, les plus valeureux, ne s'étaient dévoués pour nous sauver.

Ce dévouement vous impose, enfants, une reconnaissance que de toute votre existence vous n'acquitterez complètement. Eux-mêmes vous ont dicté comment vous devez la témoigner. « Dites seulement aux jeunes », écrivait l'un d'eux avant de mourir, « que pour eux, pour l'avenir du pays nous avons donné

gaiement notre vie; ils auront le devoir de faire que ce sang n'ait pas coulé en vain. » Vous avez bien saisi? Vous aurez « le devoir de faire que ce sang n'ait pas coulé en vain ». Et, en vérité, s'il en devait être autrement, s'il pouvait seulement venir à l'esprit de nos soldats que toutes les misères, que toutes les privations, que toutes les souffrances endurées ne serviront à rien, que c'est inutilement qu'ils auront résisté si longtemps, bravant les intempéries, se riant de la mitraille, que c'est inutilement qu'ils meurent : qui donc leur en voudrait de ne plus tenir, de ne plus vouloir souffrir, de ne plus vouloir mourir?

Égoïstes à leur tour et manquant de courage, ils vous abandonneraient à la loi du vainqueur — et vous l'auriez mérité.

Pour que cela ne soit pas, vos maîtres, et vous l'eussiez compris de vous-mêmes, vous ont expliqué en quoi consiste ce devoir que l'on attend de vous. Dès maintenant, vous avez à faire tous vos efforts pour devenir des hommes. Des hommes dans la belle acception du mot. Vigoureux, robustes, car l'homme n'est pas qu'esprit. Réfléchis et instruits, car l'homme n'est pas que matière. Des hommes disciplinés surtout : car eussiez-vous la force des géants de la fable et fussiez-vous des encyclopédies vivantes, si vous n'êtes pas en état de diriger votre intelligence, si vous ne pouvez dominer de toute votre volonté votre force physique, vous serez des prodiges peut-être ou des monstres, vous ne serez pas des hommes. Et, dans quelques années, lorsque vous aurez la responsabilité des destinées nationales, le Germain reviendra, réorganisé, mieux outillé et plus puissant que jamais, d'autant plus redoutable que sa déception aura été plus profonde. Alors, si vous n'êtes pas des hommes, si vous n'avez pas la force encore une fois de vous opposer à ses ambitieuses prétentions; si, par votre paresse ou votre indifférence, vous vous êtes laissés devancer par lui dans les différents domaines de la science; si, dans votre indolence, vous lui avez permis, par votre manque d'initiative et d'énergique ténacité, de s'emparer de votre commerce, de votre industrie, de votre agriculture, alors, par votre faute, le sang aujourd'hui versé aura coulé en vain.

Non, cela, vous ne pouvez pas le vouloir.

Cela serait pourtant, même en dépit de votre force et de votre science, si vous ne preniez surtout l'inébranlable résolution de

rester un peuple uni. Uni après la victoire comme il l'aura été dans les tranchées, où toutes les opinions politiques et religieuses se coudoient, se tutoient, parce que, au-dessus de toutes leurs divergences, il y a la France. Et pourquoi n'en serait-il pas toujours ainsi? Il suffit que vous soyez sincères et que vous respectiez la sincérité des autres. Votre pensée aux uns et aux autres n'en sera que plus libre en sa recherche de la vérité. Il suffit que vous soyez désintéressés. Assez tout au moins pour ne pas faire passer vos appétits personnels avant les intérêts du pays, et que, hardiment, vous écartiez des affaires publiques les intrigants et les incapables pour qui la politique n'est qu'un métier ou un moyen. Je ne me dissimule pas qu'il y faudra du courage. Est-ce que donc le courage civique chez nous serait plus rare que le courage militaire? Pour que la France reste unie, à jamais unie, enfants, je vous en prie, ce qui importe avant tout, oh! ne l'oubliez pas, c'est que vous, qui êtes destinés par votre situation sociale, par votre instruction à devenir des dirigeants, vous ayez au fond du cœur et non pas sur les lèvres seulement l'amour vrai, l'amour agissant, de ceux que vous aurez à diriger. Ils le méritent, ces humbles qui, par milliers, tombent pour vous. Vous mettrez loyalement votre main dégantée dans leur main calleuse afin que, sentant sa chaleureuse étreinte, ils lèvent, pleins de confiance, leurs yeux vers vous. Il dépendra de vous qu'au lieu de la lutte des classes que d'aucuns auraient prévue, ce soit, dans l'avenir comme dans le présent, la lutte magnanime de toutes les classes pour la grandeur de la Patrie, pour la paix de l'Humanité.

Voilà votre tâche, enfants. Voilà votre devoir. Vous aussi, comme vos aînés, vous aurez à cœur de le faire simplement tout entier.

Alors l'Humanité, qui a mis une fois de plus son espoir en la France libératrice, n'aura pas été déçue. Nos grands blessés, nos glorieux mutilés, témoins de votre œuvre, n'auront aucun regret. Nos morts eux-mêmes, joyeux de reposer dans la terre inviolée des ancêtres, nos morts, du fond de leurs tombes, vous béniront : leur sang n'aura pas coulé en vain. (*Discours prononcé au lycée de Poitiers par M. le Recteur de l'Académie.*)

Les Yeux[1].

A Eugène Brieux.

I

Quand ils se sont ouverts au jour,
Clignant au rayon le plus tendre,
Ils ont vu le vague contour
D'un visage vers eux se tendre.

Retrouvant à chaque réveil
Cette même forme penchée,
Ainsi qu'une fleur au soleil
Se tourne, ils l'ont bientôt cherchée.

Puis — ô le miracle ingénu
D'une âme éclose à la lumière! —
Un matin, ils ont reconnu
Le doux visage d'une mère....

Puis ce fut le ravissement,
L'inépuisable découverte,
Et le lent voyage charmant
Parmi l'immense vie offerte.

Les yeux profonds, les grands yeux clairs
Sous un front lisse ourlé de boucles,
Dans les châtoîments des bois verts
Ont lui comme des escarboucles.

1. Poème écrit pour l'Œuvre de rééducation professionnelle des soldats aveugles.

Ils ont saisi la course aux cieux
Du blanc caprice des nuées,
Dans le miroir mystérieux
De l'eau qui chante reflétées.

Éblouis de l'or du matin,
Jusqu'au soir aux ombres énormes
Ils ont erré par le jardin
Divin des couleurs et des formes....

Émerveillés de retrouver
Les souvenirs de leurs voyages,
Un jour ils ont vu se lever
L'univers d'un livre d'images....

Enfin, au monde des idées
Ils sont entrés, dans un sourire,
Ayant la clef des lettres-fées :
Les yeux triomphants ont su lire....

Les yeux quelquefois ont pleuré,
Puis un rayon dorait leurs larmes;
Ou leur regard désespéré
Implorait la nuit et ses charmes....

Suivant leur rêve, un jour, un jour
Que nul autre jamais n'efface,
Éperdus, ils ont vu l'Amour,
Et tout le destin sur sa face!...
. . . .

II

Où volent maintenant tous les rêves enfuis?...
La terre maternelle est béante, éventrée.
La plaine où les moissons roulaient leur mer dorée,
La colline et le val, et la forêt sacrée,
Sont un fort, où la Guerre a creusé ses réduits.

Des monts noirs à la côte où le flot bat ses havres,
La tranchée a rampé, coulant ses longs anneaux,
Épiant par les yeux sinistres des créneaux,
Et tissant devant soi ces horribles réseaux
Dont les lacis aigus retiennent des cadavres.

Et, derrière, muets, nos hommes sont debout,
Mur de chair et de fer doublant le mur de glaise.
Par chaque meurtrière, où le regard biaise,
Deux yeux couvent un coin de la terre française :
Des champs, des prés, des bois, un vieux clocher au bout,

Parfois des pans de mur croulants, le noir mystère
D'un village en ruine où s'acharne l'obus,
Et, toujours, allumant la haine aux yeux tendus,
Cette immonde chenille à travers nos champs nus :
La tranchée ennemie au cœur de notre terre !...

Ah ! vienne le combat vengeur et sans pitié,
Et le pied mis enfin sur la terre allemande !...
Soldat casqué d'azur comme un preux de légende,
La flamme de tes yeux dit la secrète offrande
Qui, pour le sol natal, te donne tout entier !...

Les canons ont hurlé sous un ciel en démence,
Les balles ont sifflé leur musique de fer;
La baïonnette alors dardée en long éclair,
Les petits soldats bleus ont bondi dans l'enfer,
Les yeux ardents, les yeux enivrés d'espérance....

III

Vive notre France immortelle !
Et que ses martyrs soient aimés !...
Que de beaux yeux seront fermés,
Pour qu'elle reste libre et belle !...

Aux tertres qui gardent leurs corps
Portons des lauriers et des roses.

Mais toutes les prunelles closes
Ne seront pas celles des morts.

Voyez, dans ces lentes allées,
Tâtonner ces pas incertains...
Où sont les splendeurs des matins?
Où, les soirs aux langueurs voilées?...

Plus rien n'est beau! plus rien ne luit!
Le printemps nuançant sa flamme,
Et le regard où tremble l'âme,
Tout s'éteint dans la même nuit....

Le brutal obus ou la balle
Subtile ont-ils vidé ces yeux?
Ou le souffle ignominieux
Que fait *leur* chimie infernale

Les a-t-il clos, flétris, fanés,
Comme des fleurs sous un vent sombre?...
Ah! laisserons-nous monter l'ombre
Autour des fronts abandonnés?...

IV

Non, non, petit soldat, héros vainqueur, mon frère,
Tu ne seras pas orphelin!
La France sur son cœur te prend comme une mère :
Confiant, donne-lui ta main.
Ne crains pas sa mémoire brève :
Sa tendresse, veillant sans trêve,
D'un geste plus pieux relève
Les plus meurtris, — les plus aimés!
Elle sait sa dette infinie,
Et qu'elle doit plus que la vie :
L'intégrité de son génie,
Et l'honneur, à tes yeux fermés.

Et ne redoute pas que cette dette sainte
Se puisse en or vil monnayer,
Que ta sublime nuit reste une sombre enceinte
Où l'on te donne par pitié!
Non, non, ce radieux domaine,
Que ta vaillance surhumaine
Sur la Barbarie et la Haine
A sauvé, Vainqueur, est le tien.
Et la France reconnaissante,
Dans sa fierté compatissante,
Veut aussi qu'un héros se sente
Libre, comme hier, dans son bien.

Elle te veut debout, montrant ta face auguste,
Conscient de ta dignité;
Et, replaçant l'outil dans ta droite robuste,
Elle te rend ta liberté.
Puis, ayant baisé ta paupière,
Elle te dit : « Travaille! espère!
Tu portes en toi ta lumière,
L'Idéal rayonnant des forts;
Et nous te ferons tant de gloire
Qu'au jour prochain de la Victoire,
Tu sentes, forçant l'ombre noire,
Son Soleil brûler tes yeux morts!

EDMOND BLANGUERNON.

Questions et Discussions.

Le Latin primaire.

La *Revue Pédagogique* a posé la question du Latin dans l'enseignement des Écoles Normales. Voudra-t-elle permettre à un profane d'intervenir dans le débat, et même de l'élargir ? Ma plume est sans autorité : mes audaces ne peuvent tirer à conséquence; et le lecteur prendra mes idées pour ce qu'elles vaudront.

Dans une page aussi élégante que concise, M. André Fontaine concluait à l'enseignement du Latin dans les Écoles Normales, et proposait de le substituer à celui décidément stérile de la Langue étrangère.

Aux raisons qu'il en donne je me permets d'en ajouter une qui me semble très grave : les professeurs qui procèdent aux examens du Baccalauréat A, B, C, constatent que le niveau littéraire des candidats va baissant. Je crois que la principale raison de cet affaissement des « humanités » est la loi qui a reporté à douze ans révolus la date d'admissibilité au « Certificat d'études primaires ». L'instituteur qui, sachant Grammaire et Syntaxe latines, pourrait donner à ses meilleurs élèves les suffisantes notions de *Latin primaire*, ouvrirait à ceux-ci l'accès de l'Enseignement classique des Lycées et favoriserait, en même temps que la renaissance latine, la culture des Lettres françaises.

L'assertion a de quoi surprendre : en voici la justification.

Le Certificat d'études primaires est entré dans les mœurs de nos populations rurales; et on ne peut que s'en féliciter. Les instituteurs s'y sont employés de leur mieux; et dès qu'un élève marque des dispositions suffisantes, ils agissent sur l'enfant et

sur la famille en vue d'obtenir l'autorisation de le présenter à ce modeste examen. Aussi bien, le lycée est bien éloigné. L'enfant n'a que dix ans et n'en pourrait suivre la classe qu'à titre d'interne, et « intèrner un enfant de dix ans » c'est bien cruel. Qu'il soit fils de petit bourgeois ou de paysan, le bon petit élève restera donc au village et se présentera au « Certificat ». Ainsi en advient-il au mois de juin qui suit les douze ans révolus; et c'est de façon brillante que l'examen est subi. Après quoi se pose à nouveau devant la famille la question jadis ajournée : Où allons-nous le mettre, et quelles études suivra-t-il?

Le maître, le père, quelque ami même, auront à l'envi observé chez l'enfant de remarquables dispositions littéraires que la culture classique latine développerait merveilleusement : et le père songe au Baccalauréat latin-grec, latin-langues ou latin-sciences. Qu'il y renonce : n'ayant aucune notion de latin, l'enfant envoyé au lycée ne pourrait entrer qu'en Sixième; or, grâce à la loi qui a reculé au delà de la douzième année l'âge d'admissibilité au certificat, l'élève a près de treize ans, et ne pourrait être bachelier qu'aux approches de la vingtième année.... Trop tard sans contredit. Et voilà un excellent élève perdu pour l'enseignement jadis appelé classique.

N'oubliez pas, lecteur, que cette histoire est celle de tous les petits Français, à rarissimes exceptions près, qui habitent un village ou une ville non pourvue de lycée. C'est dire qu'aux *cinq sixièmes* de la population de France l'enseignement classique des lycées est interdit. Qu'on s'étonne après cela de l'anémie croissante de l'enseignement littéraire!

Imaginons maintenant que l'instituteur ait su le Latin primaire, et que, pour le plus grand profit d'ailleurs de son élève en Français, l'instituteur ait appris à celui-ci les formes et la petite syntaxe latine : ce n'est plus en Sixième que, passant de l'école au lycée, le petit « certifié » entrera; mais en Cinquième au moins, sinon en Quatrième. C'est en effet qu'en dehors du latin le programme de la classe de Sixième ne comporte aucune matière qu'en vue du certificat l'élève n'ait déjà étudiée. On en peut même dire autant, à très peu près, du programme de la Cinquième; en sorte que les élèves d'élite, dont la préparation au certificat aura été complète, et qui auront acquis tout ce que nous

appelons le latin primaire, pourront entrer d'emblée en Quatrième et s'y comporter vaillamment.

Du même coup, l'enseignement classique réduit aujourd'hui à ne recruter ses élèves que parmi les bourgeois habitant les « villes à lycée », devient accessible à toute l'élite de notre petite jeunesse française. Ne doutez pas que les études n'en soient incontinent relevées.

*
* *

Toutefois n'y a-t-il pas mieux à faire? — Dans l'hypothèse précédente l'institution n'a enseigné le latin que par leçons privées. Et ceux-là seuls parmi les élèves des écoles pourront en profiter dont les parents auront pu payer les leçons. Or les brèches faites par la guerre, dans les rangs de nos intellectuels, ont été si terribles, que pour les carrières littéraires et scientifiques de demain il importe d'appeler tout le monde. D'ailleurs quelques leçons au cours des deux dernières années ou un *gavage* intensif pendant les vacances qui suivront le certificat d'études, pourront bien apprendre assez de grammaire latine pour franchir la Sixième : mais de tels débuts en latin seront-ils irréprochables? Servi en hâte et à bouchées doubles, le latin aura-t-il vraiment l'avantage éminent qu'il présente lorsqu'il est correctement et méthodiquement enseigné, à savoir celui d'apprendre excellemment le Français?

Et c'est pourquoi je renouvelle ma question : n'y aurait-il pas mieux à faire?

Imaginons qu'*à titre d'essai*, dans les villes sans lycée ou collège, quelques instituteurs pourvus du latin primaire soient autorisés à enseigner le latin primaire dans la classe de préparation au certificat d'études; je suis convaincu que les élèves préparés ainsi arriveraient dans le même délai, et avec moins de fatigue que les autres, à une connaissance plus complète de notre langue nationale. — Paradoxe? — Non certes : et je prie qu'on veuille juger les raisons que j'ai de le croire.

*
* *

Sorti des classes enfantines et sachant déjà suffisamment lire et écrire, l'enfant de sept ans est admis à l'école primaire. On ne tarde pas à mettre entre ses mains la Grammaire enfantine, qui est au demeurant toute la Grammaire, exceptions et difficultés en moins. En général l'enseignement dure deux ans. Après quoi la Grammaire du certificat d'études est substituée à l'enfantine, et l'étude des difficultés commence au cours d'une revision qui dure un an. Le maître insiste dès lors sur l'analyse logique, cette pierre d'achoppement dans l'enseignement du Français, sur l'emploi des subjonctifs, etc. Bref à dix ans révolus, le très bon élève a parcouru, achevé sa Grammaire française; mais la connaissance qu'il a acquise s'affaiblira bien vite s'il perd dès lors contact avec les formes et la syntaxe. C'est donc sagement que le programme des deux ou trois années suivantes, celles qui préparent au certificat, prévoira, en même temps que des dictées et des leçons de Lecture expliquée, un enseignement méthodique de l'analyse logique et de la Grammaire.

Mais ce qui est fort regrettable, c'est que rien n'ait été tenté pour rajeunir cet enseignement grammatical. Ce qu'on va, durant deux ou trois ans, imposer à l'élève, c'est l'étude du « déjà vu ». On va lui faire « remacher » conjugaisons et règles; et j'ai pu me convaincre qu'un tel enseignement, fastidieux aux meilleurs élèves, est sans attrait pour le maître. Il est bien dangereux d'imposer à de jeunes enfants des études ennuyeuses. Il y a là une faute pédagogique grave, car, même chez les mieux doués, l'amour du travail peut en rester découragé.

Mais par quel moyen rajeunir l'enseignement de la Grammaire, ... j'entends de la Grammaire française? — Je n'en vois qu'un de possible : reprendre, sous apparence de l'enseignement du Latin, l'étude des règles de syntaxe et la récitation des conjugaisons, cependant que des thèmes latins bien choisis seraient l'occasion d'analyses logiques quotidiennes et d'exercices excellents de mots français expliqués.

Il faut considérer en effet que tout devoir de Latin implique un devoir de Français. Pour conjuguer le verbe *amare*, il faut

conjuguer simultanément le verbe *aimer*. Le rôle des diverses espèces de mots est identique dans les deux langues; et les règles de la syntaxe latine ont avec celles de notre langue une telle analogie qu'on remémore celles-ci en enseignant celles-là. Les différences entre les deux langues sont seulement suffisantes à l'intérêt et à l'attrait d'une comparaison propre à mettre en relief la structure du Français. D'ailleurs la notion de *déclinaison* que fait acquérir l'étude sommaire du Latin, est une de ces « idées générales », qui servent de repère à l'intelligence. Enfin, lorsque les longs exercices de thèmes que nous recommanderions particulièrement, auront habitué l'élève à reconnaître tout d'abord le sens rigoureux et le rôle précis de chaque mot du texte français, quelques versions bien choisies et poursuivies au cours du second semestre de la deuxième année, ne seront pas seulement une occasion de construire en regard de la phrase latine une phrase française : elles donneront lieu en outre de se familiariser avec le Dictionnaire latin par lequel de nombreux mots français seront révélés.

*
* *

J'ai quelque confusion, je l'avoue, à formuler une telle idée : le Latin à l'école primaire! quelle extravagance.... ! — Oh! que dans beaucoup d'esprits une telle proposition soit écartée par la question préalable, je n'en serai ni étonné ni marri. Dans les pays scandinaves le latin fait partie du programme primaire. En Roumanie, tout élève qui, vers dix ans, achève ce que nous appellerions la Grammaire enfantine de sa langue nationale, ne peut pousser plus loin ses études sans « faire du Latin », suivant l'expression populaire. Ainsi l'idée extravagante peut-elle s'autoriser d'exemples et de précédents.

Reconnaissons toutefois que des objections tout au moins très spécieuses se présentent à l'esprit.... Eh quoi! (*a*) Surcharger d'une langue le programme déjà si encombré de l'École primaire! — (*b*) S'il y a avantage à l'étude comparée du Français avec quelque autre langue, ne pourrait-on pas, au lieu d'une langue morte, choisir quelque langue vivante dont la connaissance pourrait être pratiquement utile? — (*c*) Par sa nature, le

Latin est d'enseignement secondaire. En l'offrant à ceux qui ne pourront en poursuivre l'étude jusqu'à complète connaissance, vous ferez des déclassés.

a. — Oui, le programme de l'École primaire est déjà très chargé. Cinq heures de leçons par semaine, sinon six, sont réservées aux élèves de 10 à 12 ou 13 ans qui viennent déjà de parcourir toute leur Grammaire et sont sollicités à une fastidieuse revision. On ne saurait sans inconvénient accroître sensiblement cette durée des cours de Français. Mais aussi bien n'y songeons-nous point. Deux années d'enseignement, à raison de quatre heures par semaine, suffiront largement pour apprendre le Latin primaire et, par lui, achever sans y prendre garde la revision de la Grammaire française et acquérir une connaissance du Français plus approfondie que par la méthode actuelle.

Jadis, c'était dans la petite Grammaire latine de Lhomond que nous apprenions ce qu'étaient substantif et verbe, et que les premières notions de syntaxe nous étaient données. Nous avions treize ans environ lorsqu'on nous mettait en main la grammaire française, pour nous abstraite et difficile, de Noël et Chapsal. Cette méthode qui débutait par le Latin et complétait dans le Français l'enseignement de la grammaire, était tolérable à une époque où l'instruction était demeurée un privilège de classe et où tous les lettrés voulaient être instruits en Latin. Dans l'école d'aujourd'hui ouverte à tous les Français, la langue nationale peut seule être obligatoire pour tous. La conséquence est qu'il faut commencer par elle. Nombreux seront ceux qui, insuffisamment doués, s'en tiendront aux notions les plus élémentaires. Mais aux plus aptes à qui est réservée la connaissance déjà plus complète de notre langue qu'on exige au certificat, pourquoi ne donnerait-t-on pas le moyen de mieux comprendre le Français primaire en le comparant au latin primaire d'où il est né,... alors que, ne l'oublions pas,... cette méthode n'augmentera pas d'une heure la durée des études, qu'elle substituera une revision rajeunie au fastidieux remachage des programmes actuels, et qu'enfin elle donnera, par surcroît, avec la connaissance du Latin primaire, la faculté de suivre utilement les cours latins du lycée?

b. — Pourrait-on espérer de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire les avantages que nous trouverions au

latin primaire? — Nullement pour ce qui touche l'aptitude pour les bien doués de la France rurale, à entrer en Cinquième classique du lycée après obtention du certificat. L'espérance que ce que l'élève aurait pu apprendre d'Anglais ou d'Allemand à l'école primaire lui serait peut-être utile, est une pure illusion : un tel enseignement à des enfants de onze et douze ans, à raison de quatre heures par semaine, serait tronqué et d'autant plus insuffisant que dans ces langues la difficulté très grande de la prononciation s'ajoute à celle de la grammaire et du vocabulaire, tandis qu'il n'y a aucune difficulté à la prononciation du latin. Enfin la similitude de la plupart des radicaux dans le Latin et le Français facilite l'étude, cependant que les analogies de syntaxe sollicitent à une constante et fructueuse comparaison, tandis que les différences extrêmes entre langue allemande et langue française, par exemple, déroutent et découragent.

c. — La confusion entre enseignement primaire et enseignement secondaire serait à craindre, si certains points n'étaient tout d'abord précisés.

Et d'abord qu'est-ce que le Latin primaire?

Le primaire est en Latin ce qu'il est en Français : l'étude élémentaire des formes du langage et de la syntaxe. Pas plus que le Français primaire, le Latin primaire ne comporte ni littérature ni philologie. Pas d'explication d'auteurs latins : aucune recherche de tournures élégantes ou d'originalité latine, mais, — et c'est surtout le point caractéristique et important, — la simple utilisation du Latin à un meilleur enseignement du Français.

On sait qu'il y a deux écoles : celle de Bersot et des Latinistes, le Latin pour le Latin, et celle du Latin pour le Français. Je ne méconnais certes pas que la langue de Lucrèce, de Virgile, de Cicéron et de Tacite vaut d'être étudiée pour elle-même par ceux qu'un goût personnel incite aux études littéraires. Mais observons d'abord que l'émotion esthétique, prodrome de la crise de la puberté, ne s'éveille guère que chez l'enfant de treize ans. A des enfants de dix ou onze ans convient l'enseignement mnémonique de la grammaire et du vocabulaire. La littérature pourra venir plus tard. D'autre part le magnifique développement des sciences mathématiques, physiques, biologiques et sociologiques et l'avènement des grandes civilisations et des grandes langues contem-

poraines ont évidemment réduit la place qu'occupait jadis dans la pensée humaine, la civilisation latine. C'est à notre avis mal servir les véritables intérêts du Latin que de prétendre, pour lui faire place, réduire ou supprimer dans les programmes les heures consacrées à d'autres enseignements essentiels.

Mais il se trouve que les hommes avisés constatent dans l'enseignement actuel du Français un vice très grave : l'abus de ce qu'on appelle l'enseignement concentrique a conduit à contraindre les élèves, au cours des deux dernières années du cours moyen, à un fastidieux remachage de la Grammaire française. Les avantages de la lecture expliquée ne compensent pas les fâcheux effets de ce remachage, car si les explications que donne le maître sont retenues par les élèves attentifs, elles sont perdues pour les autres. Le maître ne peut contrôler en effet que la présence réelle des oreilles, non celle de l'esprit, à moins qu'il n'interroge ensuite de nombreux élèves au détriment même du temps déjà trop court de la leçon.

Mais il se trouve que sans accroître d'une heure dans l'année la durée de l'enseignement, et en réduisant la fatigue des élèves et la sienne, le maître pourrait s'il utilisait le Latin comme occasion de revision et sujet de comparaison, mieux enseigner le Français. Pourquoi ne tirerions-nous pas du Latin cet avantage précieux, non sans nous féliciter d'une circonstance qui, sans faire tort à l'Algèbre ni à la Chimie, nous permettra de garder à la vieille Langue dont la nôtre est née un souvenir reconnaissant ?

Sorti de cette école où le maître primaire lui aura enseigné par les méthodes primaires et sans aucune prétention déplacée, le Latin primaire, et par lui le Français, l'élève âgé de treize à quatorze ans pourra s'orienter en connaissance de cause vers l'Enseignement classique ou l'Enseignement moderne. Car ses aptitudes, ses goûts personnels se marqueront dès lors suffisamment. Que si la nature de son esprit le conduit au Classique, l'élève aura une raison nouvelle de se féliciter d'avoir reçu cet enseignement primaire du Latin, grâce auquel il saura déjà mieux son Français; car c'est en Cinquième, sinon en Quatrième du Lycée qu'il entrera.

*
* *

Le Latin pour le Français et seulement pour le Français... du moins à l'école primaire : voilà quelle doit être à mon avis la devise même de la réforme. Le but qu'elle proclame est si essentiel que quelques aperçus sur les procédés pédagogiques à employer me semblent opportuns.

J'insiste tout d'abord sur le caractère extrêmement élémentaire que devra présenter l'enseignement grammatical latin. Il conviendra de donner aux règles communes aux deux langues une place tout à fait prépondérante, et de n'insister sur les formes purement latines que dans la mesure où la comparaison entre les deux langues soulignera et mettra en relief la forme française. La grammaire latine devra être simplifiée à l'extrême; la moindre part possible y devrait être faite aux exceptions. Il sera bon parfois que le maître fasse découvrir aux élèves, à travers les formes ou le vocabulaire de la langue-mère, les origines de notre langue; mais par contre toute philologie latine devra être écartée; car c'est moins la grammaire latine que la grammaire proprement dite, celle dont les lois sont d'une logique universelle, et mieux encore la grammaire française à propos du latin, qu'il importera d'étudier. C'est ainsi que, quels que soient ses mérites, et précisément à cause de ses mérites, la grammaire de Crouzet par exemple qui prépare si bien au latin littéraire devra céder la place à une grammaire vraiment et purement primaire pas plus ambitieuse que l'ancien petit Lhomond, quoique plus correcte et plus exacte que lui.

Un point non moins important est celui de la substitution du thème à la version. C'est de la phrase vraiment latine et même de la pensée latine que doit se pénétrer celui qui veut apprendre le latin pour le latin. La pratique des auteurs lui est dès lors indispensable; et l'exercice de langage qu'il devra pratiquer sera la version. Au contraire celui qui, pour la mieux comprendre, se bornera à heurter au Latin la phrase française, devra se borner au thème, tout au moins jusqu'à ce que soit acquis le résultat désiré.

Le thème a été calomnié; car si, comme exercice latin, il est médiocre, il est supérieur à tout autre comme exercice français.

Prenons à titre d'exemple, dans un thème latin, les deux phrases suivantes : *Le Coche monte la côte. — Le Portefaix monte la malle au grenier.* — Où sera la difficulté d'un tel thème, sinon dans le Français ? Il s'agira pour l'élève, non seulement de distinguer entre les deux acceptions du verbe *monter*, mais encore entre son caractère actif ici et virtuellement neutre là. La traduction latine sera une manière de reconnaître si l'élève a bien saisi le sens du texte français. Or dès les premières leçons de Latin, le maître pourra donner en devoir ces thèmes si utiles à la compréhension exacte du Français. Il lui suffira d'enseigner parallèlement verbes et substantifs, ceux-ci accompagnés d'adjectifs.

L'utilité majeure du thème justifiera la grande prédominance de cet exercice pendant toute la première année. Mais lorsque grâce à lui l'élève aura pris l'habitude de la précision en Français, le moment sera venu d'aborder la version, moins pour se fortifier en Latin, cet avantage n'advenant qu'en surcroît, que pour s'exercer au maniement du dictionnaire, grâce auquel s'enrichira très vite le vocabulaire français. Les textes des versions devront être simples et corrects. Soit qu'ils aient été rédigés par le professeur, soit qu'on les emprunte à quelque auteur latin, Cornelius Nepos par exemple, ils ne devront se compliquer d'aucune prétention littéraire. Tandis que le thème aura exigé de l'élève une étude attentive de chaque mot du texte français et l'aura exercé à en démêler le sens *précis*, la version aura pour but d'initier l'élève, par le moyen du dictionnaire, à la connaissance de termes nouveaux. Il importe à tous les hommes en effet, quelle que soit leur situation sociale et leur fonction, d'avoir à leur disposition, pour exprimer leurs idées, un nombre suffisant de mots exacts et précis. A l'enseigement secondaire, il appartiendra de donner mieux. L'enseignement du Français par la méthode du Latin primaire aura procuré une suffisante récolte de mots exactement compris. L'enseignement du Latin secondaire procurera en surcroît, à ceux qui en seront gratifiés, l'élégance, la richesse du langage et l'émotion esthétique. La réforme que nous osons proposer ne réduirait donc en rien le rôle éminent de l'Enseignement secondaire; mais au contraire accroîtrait son importance, en rendant accessible à tous les mieux doués de toute la jeunesse française les classes littéraires de nos lycées.

CAMILLE SABATIER

Le Complément d'objet.

La Revue a publié quelques réponses à une question relative au complément d'objet. Elles m'ont suggéré certaines remarques. Je m'excuse de les exposer, car elles ne viennent pas d'un grammairien professionnel.

La notion de *complément d'objet* paraît fondée en raison, suffisamment intelligible, et, par suite, d'un usage légitime dans l'enseignement.

Le verbe exprime un état ou une action : dans le second cas, seul intéressant ici[1], il exprime le plus souvent une relation immédiate entre un agent et un patient, entre un être ou une chose qui est l'auteur de l'action ou l'origine du mouvement, et une chose ou un être qui supporte l'action, vers quoi est dirigé le mouvement. *Mon père laboure notre champ* : le verbe *laboure* a un sujet, « mon père », qui accomplit l'action, et un objet, « notre champ », qui la subit. Ce rôle du nom-objet apparaît clairement, si on « tourne » au passif. Si, contrairement à l'avis de certains critiques, je dis que « notre champ » est le *complément d'objet*, au lieu de l'appeler l'*objet* tout court, c'est que « notre champ » ajoute quelque chose au sens du verbe, sert à le *compléter* par la désignation de l'objet de l'action, mais que cette détermination pourrait se faire avec d'autres compléments. Je puis dire : mon père laboure notre champ *avec une charrue bisoc*; cette détermi-

1. On remarquera ce postulat : l'auteur semble admettre que seuls les verbes exprimant une *action* peuvent avoir un complément d'objet. Et ses remarques ne visent que le complément d'objet des verbes exprimant une *action*. Mais l'une des critiques adressées à cette expression grammaticale consiste précisément à regretter les difficultés qu'elle suscite lorsque le verbe exprime un *état* (notamment les *états psychologiques*) : qu'est-ce que l'objet dans « j'éprouve une douleur », ou dans « je prends une résolution », ou même dans « je fais une visite »? N'est-il pas à craindre que des réminiscences scolastiques n'aient partout exigé un *objet* pour faire pendant au *sujet*? et le terme « complément d'objet » n'appartient-il pas, malgré sa nouveauté, à « l'ancienne grammaire » plutôt qu'à la grammaire vivante dont M. Auriac nous parle avec un enthousiasme légitime?

(N. D. L. R.)

nation d'un nouveau genre constitue un complément distinct du complément d'objet. La notion et même l'expression de complément d'objet n'ont donc rien d'artificiel.

*
* *

Maintenant, si cette notion répond à une réalité intelligible, pourquoi refuser de l'introduire dans l'esprit de l'élève? On lui reproche son excessive complexité. Car on est, dit-on, nécessairement amené à distinguer entre un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect, celui-ci introduit par une préposition. Mais la distinction, plus formelle, du reste, que matérielle (*je nuis à mon prochain* équivaut, en effet, à *je lèse mon prochain*) est aisée à faire. Certaines propositions, dit-on encore, doivent comporter plusieurs compléments d'objet, par exemple, la proposition suivante : *le facteur remet les lettres aux locataires.* Sans doute, la logique grammaticale ne saurait admettre pour un verbe deux compléments d'objet, l'un direct, l'autre indirect. Tout complément d'objet est essentiellement un complément direct et par accident seulement indirect (c'est-à-dire introduit par une préposition), parce que tout verbe actif est essentiellement transitif direct. La difficulté semble avoir été levée par les grammairiens qui usent de la notion de complément d'attribution. L'objet propre de l'action de *remettre* accomplie par le facteur est désigné par l'expression « les lettres », lesquelles sont remises dans une boîte (complément de lieu), ou aux locataires eux-mêmes (complément d'attribution). On a objecté aussi que le même nom est tantôt sujet, tantôt objet. Dans la forme grammaticale : « Mon père laboure notre champ », notre champ est complément d'objet; mais il est sujet dans l'autre forme grammaticale dont le sens n'a pas cependant changé : « notre champ est labouré par mon père ». L'objection est piquante, sans doute; mais, elle a le tort d'attacher à un nom déterminé une fonction qui n'est liée qu'à la place de ce nom dans la proposition et de négliger la distinction des *verbes d'état* et des *verbes d'action.* Nous ne croyons pas qu'il y ait là rien d'inaccessible à une intelligence d'enfant, même à une intelligence de petit paysan. Au demeurant, il ne s'agit pas d'initier les enfants de six ans

aux « mystères » (?) du complément d'objet. Si on se reporte à un cours de grammaire très répandu dans l'enseignement primaire, aussi bien que dans l'enseignement secondaire, on voit que les auteurs se bornent, avec raison, à indiquer aux élèves du cours préparatoire la vieille distinction courante du complément direct et du complément indirect. La notion du complément d'objet, signalée discrètement au cours élémentaire, est réservée au cours moyen. Or, l'esprit des enfants de dix à douze ans, l'expérience l'établit, n'est pas fermé à cette notion. Que la théorie générale du complément manque de précision, et qu'en général la nouvelle grammaire ne possède pas la simplicité harmonieuse et artificielle de l'ancienne, il se peut. Mais, c'est le propre de toutes les sciences du réel, où la précision et la rigueur ne sont achetées qu'au prix de l'exactitude. Il n'y a rien de plus simple, de plus rigoureux, de plus mécanique que la logique scolastique, — ni rien de plus artificiel.

*
* *

Or, il semble bien que le mérite de la nouvelle grammaire soit de renoncer à une rigueur purement superficielle et à une simplification systématique, pour serrer la réalité de plus près. Le verbalisme est la caractéristique dominante de l'ancienne grammaire. Il en était de même de l'ancienne géographie. Au contraire, c'est une surprise de retrouver la vie et le réel dans la géographie nouvelle et dans la nouvelle grammaire. Il y a ici, touchant les notions d'adjectif et de complément, des nouveautés heureuses et d'ingénieuses assimilations qui nous changent des distinctions vaines auxquelles on avait habitué notre enfance. Un peu d'intelligence pénètre la méthode d'enseignement de la grammaire, qui, aujourd'hui, constitue vraiment une étude de la langue vivante, — science incertaine quelquefois, mais parce qu'elle participe de l'indétermination de sa matière, — science de nuances, non pas science de subtilités et de mystères. *Le promeneur parcourt les champs; le promeneur passe à travers champs*, il y a là une nuance suffisamment perceptible. Dans le premier cas, l'objet du promeneur c'est de parcourir les champs, pour les voir, pour repaître ses yeux de leur spectacle, etc.

Dans le deuxième cas, l'objet reste indéterminé : le promeneur va à travers les champs vers un but qui n'est pas défini. Ainsi comprise la grammaire, sans se confondre, le moins du monde, avec la logique, est la science du langage, mais non pas une science de mots, car derrière les mots, elle retrouve la pensée : c'est par là que les distinctions de la nouvelle grammaire sont utiles à la connaissance du français et à la formation de l'esprit.

*
* *

Mais si cette conception de la grammaire est à l'opposé de toute conception scolastique, si elle rejette la paille des mots pour le grain des choses, ce n'est pas être infidèle à la tradition cartésienne des idées claires et distinctes, que de préférer la nouvelle grammaire à l'ancienne. Au contraire.

O. Auriac.

Lettre du front.

Lettre de M. W..., à un inspecteur général de l'Instruction publique.

« ... Le 10 juin j'ai été appelé à une gare du front, à 5 kilomètres de Verdun.... J'y suis resté 25 jours.... Il était malaisé d'y fermer l'œil, la canonnade commençant régulièrement son vacarme au coucher du soleil, pour passer ensuite par diverses phases nocturnes, avec un paroxysme à l'aube. C'était hallucinant, notamment le *Trommelfener* des 75 dans le matin blême, avec accompagnement des *boums* formidables des grosses pièces. Entourés de batteries et de forts comme nous l'étions, les marmites boches nous passaient souvent par-dessus la tête et nous avons reçu plus d'une éclaboussure. En face de moi, les côtes de Souville, Tavannes, Fleury, et, dans le fond, le mamelon de Douaumont apparaissaient, de jour, constamment couronnés de fumées; de nuit, couverts de feux, feux de nos batteries, feux des éclatements des percutants et fusants boches, feux des fusées signaux. Je ne regrette pas d'avoir assisté à ce spectacle, d'avoir été en contact direct avec les détachements qui descendaient des tranchées ou y montaient, fantômes sortis de l'enfer ou s'y rendant, pauvres diables boueux, ahuris, mais si nobles dans leur simple et tranquille stoïcisme! Et les victimes des gaz que les autos descendaient, demi-cadavres agonisant sur les brancards qui les transportaient à l'ambulance voisine de la gare, avant de les déposer le lendemain dans un petit cimetière à flanc de côteau, où la forêt de croix de bois grandissait à vue d'œil, à côté du chantier de menuiserie funèbre, où tout le jour se fabriquaient les cercueils en voliges.... Spectacles inoubliables, qui ont gravé en moi des images d'une réalité terrible, la réalité d'une guerre atroce, et qui m'ont inspiré une admiration et une reconnaissance sans bornes pour l'humble poilu de France. Comment nos sol-

dats ont-ils pu supporter le marmitage boche pendant des semaines et des mois, demeurer là des jours, des semaines, aux mêmes endroits, sur le même sol sans cesse bouleversé, sans autres abris que les trous d'obus, sans autre espoir que l'improbable hasard, entourés des cadavres déchiquetés de leurs camarades, enveloppés de toutes parts par les tableaux les plus sinistres, souvent aspergés de sang, de débris de chair et de lambeaux d'entrailles, et privés de sommeil, comme, la plupart du temps, de nourriture et de boisson, car vous pensez bien que les ravitaillements n'arrivaient pas régulièrement? Oui, comment les survivants ont-ils pu endurer cela? Ne parlons plus d'Epictète et des parleurs de l'antiquité. Les maîtres du stoïcisme, désormais, ce sont pour moi les soldats de Verdun, les paysans et les ouvriers de France, aux pieds desquels je dépose humblement le tribut d'une admiration absolue et la conscience de mon impuissance à les égaler. Et ils trouvaient encore le moyen de plaisanter, au retour, ces héros modestes, et de s'égayer et d'affirmer leur confiance *quand même*, lorsque je les interrogeais, en leur offrant quelques gouttes de « gnolle », dont j'avais toujours à mon bureau une bouteille à leur disposition. C'est presque par centaines que j'ai recueilli des récits de soldats et d'officiers. Mon opinion est faite. Ce que j'ai vu m'a confirmé ce que je présumais. Nous l'avons échappé belle à Verdun comme à la Marne.... La vertu du soldat français nous a sauvés.... »

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Concours d'admission a l'École normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses. Sujets de compositions donnés a la session de juin 1916.

Section des lettres.

Littérature. — Malgré la guerre et ses violences, vous avez continué paisiblement vos études littéraires ; mais il est impossible que, sous le coup des événements, vous ayez trouvé dans vos lectures vos impressions coutumières : tel auteur qui vous touchait vous a paru froid, tandis qu'un autre prenait sur votre esprit et sur votre cœur un ascendant imprévu ; cependant certaines de vos admirations ont subsisté, mais peut-être pour des raisons nouvelles...

Rendez compte des expériences que vous avez dû faire ainsi, et tâchez d'en tirer quelque leçon de goût.

Pédagogie ou morale. — Le sentiment de la justice : son rôle dans l'éducation morale et dans l'éducation nationale.

Histoire. — Montrer quel a été le rôle de la France dans l'histoire des nationalités en Europe au XIXe siècle.

Géographie. — Les ressources de la France en charbon et minerai de fer : indiquer et expliquer la situation géographique et l'importance économique des principaux bassins miniers.

Rédaction en langue étrangère[1]. — Sauvetage d'un enfant. Des enfants jouent sur une étroite jetée près de la mer. L'un d'eux tombe subitement à l'eau ; effet produit ; vains efforts faits pour sauver l'enfant. Arrivée d'un pêcheur, père d'une famille nombreuse. Il se jette dans l'eau, réussit à saisir l'enfant et le ramène à terre. Il le remet entre les bras de sa mère en donnant à celle-ci la raison pour laquelle il avait risqué sa vie pour sauver celle de l'enfant.

1. Le canevas avait été donné en anglais, en allemand, en espagnol et en italien.

Section des Sciences.

Pédagogie ou morale. — A quels signes reconnaît-on le degré de civilisation d'un peuple?

Mathématiques. — I. — Démontrer que, pour satisfaire à l'égalité

$$\frac{A}{9} - \frac{B}{4} = 3,$$

A et B étant entiers, il faut prendre $\frac{A}{9}$ et $\frac{B}{4}$ entiers,

$$B = 4k, \quad A = 9(k+3).$$

Faire voir que le plus grand commun diviseur D des nombres A et B ne peut être qu'un diviseur de 108 (ou $2^2 \times 3^3$).

Comment doit-on choisir k pour que D ne contienne pas le facteur 2, ou le contienne à la première puissance, ou le contienne à la seconde puissance?

Comment doit-on choisir k pour que D ne contienne pas le facteur 3, ou le contienne à la première puissance, ou à la seconde puissance, ou à la troisième puissance?

Si l'on veut avoir $D = 18$, il faut prendre, d'après ce qui précède,

$$k = 4x - 1, \quad k = 9(3y \pm 1)$$

x et y étant entiers. Avec le signe $+$, on trouve qu'il faut prendre $y = 4\,W - 2$, W entier, et l'on obtient

$$A = 54(18W - 7), \quad B = 36(12W - 5);$$

faire un calcul analogue avec le signe $-$.

II. — On donne dans un même plan une droite XY et deux points A et B. Soient M et N deux points de XY; les droites AM et BN se coupant en P, on porte sur la première, à partir de P, le segment PQ de même longueur et de même sens que le segment MA (sens de M vers A), et sur la seconde, à partir de P, le segment PR de même longueur et de même sens que le segment NB.

Cela posé, prouver que si le segment MN glisse sur la droite XY en conservant une longueur invariable, les points Q et R se déplacent sur une droite fixe et la longueur QR reste invariable.

Montrer qu'en partant de la droite QR et par des constructions analogues aux précédentes on retronve le segment MN.

Si l'on trace les droites AN, BM qui se coupent en P′ et que l'on détermine les segments P′Q′ et P′R′ de mêmes longueurs et même sens que NA et MB respectivement, on obtiendra un segment Q′R′ de longueur invariable porté par une droite fixe. Trouver les conditions pour que les droites QR et Q′R′ soient : 1° perpendiculaires, 2° parallèles; 3° conditions pour que les segments QR et Q′R′ soient dans un rapport donné.

Physique. — Loupe et besicles.

Chimie. — Sels de potassium ; potasse.

Histoire naturelle. — Les batraciens; résumer leurs principaux caractères et les comparer succinctement aux caractères correspondants des reptiles et des poissons.

Dessin à vue. — 1° Dessiner un chapiteau appartenant à l'art ogival.

2° Croquis d'un modèle pris dans la « Collection d'histoire naturelle » : le héron.

3° Perspective d'observation. Une expérience de chimie : préparation de l'oxygène.

4° Étude d'une plante à choisir parmi les plantes locales de la saison : laurier, chêne, pavot.

Composition décorative. — Composer et exécuter un *Tableau d'honneur*, destiné à recevoir les noms de « ceux qui pieusement sont morts pour la Patrie ».

❦

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (Aspirantes). Sujets de compositions donnés a la session de juin 1916.

Ordre des lettres.

Littérature. — Commenter ce mot de Renouvier sur Victor Hugo : « Victor Hugo est bien au-dessus des poètes de notre langue, parce qu'il a remué des idées plus profondes, donné une forme admirable à de plus grands sentiments, et créé une langue poétique nouvelle. »

Histoire. — Danton.

Géographie. — La Grèce. — Géographie physique et économique.

Morale ou psychologie. — La vertu civique n'est guère féminine, dit un philosophe contemporain. — Que pensez-vous de cette affirmation ? Comment concevriez-vous la vertu civique des femmes ?

Rédaction en langue étrangère [1]. — Dans un village près du front. Plusieurs familles dans une cave ; — enfant demi-nu pleurant de froid; — malgré avis des autres, jeune institutrice sort pour aller lui chercher vêtements chauds. Tuée dans la rue par éclat d'obus.

Version allemande. — Die Bauern während des dreiszigjährigen Krieges. — Nach Kräften suchten sich die Dörfer vor der Raubgier der Soldaten zu wahren. Solange noch Geld aufzubringen war, machten

1. Le canevas avait été donné en anglais, en allemand, en espagnol et en italien.

sie Verfuche, durch Zahlung einer Geldsumme an die vorausgesandten Offiziere die Cinquartierung abzukaufen. Auf die Kirchtürme und hohen Punkte der Flur wurden Wachen gestellt, die ein Zeichen gaben, wenn Truppen in der Ferne sichtbar wurden. Dann brachte der Landmann, was er retten konnte, die Frauen und Kinder und leichtbewegliche Habe, eilig in einen entfernten Versteck. Solche Verstecke wurden mit groszen Scharfsinn ausgesucht, durch Nachhilfe noch unzugänglicher gemacht, und wochen-ja monatelang fristeten die Fluchtlinge ihr angstvolles Dafein. Im schwarzen Woor swischen Gräben, Binsen und Erlengebüsch, in dunkler Waldesschlucht, in allen Lehmgruben und in verfallenem Mauerwerk suchten sie die leszte Rettung. Waren die Soldaten abgezogen, dann kehrten die Flüchtlinge in ihre Häufer Zurück und besserten notdürftig aus, was verwüstet war. Nicht selten freilich fanden sie nur eine rauchende Brandstätte. — Gustave Freytag, *Bilder aus der deutschen Vergangenheit.*

Version anglaise. — On Wordsworth. — To Wordsworth, nature is a kind of home; and he may be said to take a personal interest in the universe. There is no image so insignificant that it has not in some mood or other found the way into his heart : no sound that does not awaken the memory of other years.

To him the meanest flower that blows can give
Thoughts that do often lie too deep for tears.

The daisy looks up to him with sparkling eye as an ols acquaintance : the cuckoo haunts him with sounds of early youth not to be expressed : a linnet's nest starles him with boyish delight : an old withered thorn is weighed down with a heap of recollections : a grey cloak, seen on some wild moor, torn by the wind, or drenched in the rain, afterwards becomes an object of imagination to him : even the lichens on the rock have a life and being in his thoughts. He has described all these objects in a way and with an intensity of feeling that no one else had done before him and has given a new aspect of nature. — William Hazlitt, *The spirit of the age.*

Version espagnole. — Este Talín era un perrillo de color canela, nada granue, nada bello, pero más impetuoso aún y casi tan magnánimo como el capitan, su amo. Fué siempre su humor caprichoso y fantástico y por él su había dejado arrastrar á simpatías injustificadas y á antipatías más injustificadas aún. Pero con la edad, pues era ya un viejo can, este humor se había exacerbado de modo increíble. En el pueblo se murmuraba bastante de él. En realidad no faltaba motivo para ello. Pues, si bien jamás había sido confiado y cariñoso, hasta los últimos tiempos no llevó sus recelos al extremo ridículo de no consentir que la persona que hablase con su amo moviese poco ó mucho

los pies. Como si meditase que los enemigos declarados no había que temerlos, pues el capitán daría buena cuenta de ellos, pero había que vigilar mucho á los que se presentaban con cara de amigos, así que uno de estos se acercaba á D. Felix y se ponía á conversar con él, ya estaba Talin con ojo avizor. Se colocaba cerca de su amo con la mirada fija en los pies del interlocutor. En cuanto éste descuidadamente los movía, se arrojaba sobre ellos y le hincaba los dientes desgarrándole el calzado y algunas veces la piel. Puede imarginarse el susto del buen hombre y el brinco que daría. D. Felix montaba en cólera, arrimaba un puntapié al indecente perro, le llenaba de denuestos, le arrojaba de su presencia. Todo inútil : á la primera ocasión, Talín se mostraba igualmente suspicaz y grosero. — A. Palacio Valdés, *La aldea perdida*.

Version italienne. — Colomba Antonietti alla difesa di Roma nel 1849. — Cittadini d'ogni condizione ed età vedeansi portar sassi, trascinare carriole, ammucchiar terra, costruir ripari di sacchiere e di gabbioni. E allora seguì un caso degno di rimanere nelle storie. Colomba Antonietti, cugina germana del colonnello Masi, giovinetta a venti anni, stava quivi ad aiutare il marito, ufficiale nel secondo reggimento di linea, che cogli altri lavorava a riparare e risarcire le rotte mura. Amor patrio e coniugale attirava quella gentile. Seguendo il marito in tutta quella guerra, con lui ne avea diviso i disagi ed i pericoli. A Velletri si era veduta colla voce e coll'esempio infiammare i combattenti; a Roma s'era dovuta adoperare la forza per impedirle di mescolarsi alle sortite : ora stava intrepida sulle mura crollanti della patria. Nè le preghiere dei combattenti valsero a persuaderla di ritirarsi; nè la vista dei morti e de' feriti sgomentava l' animo suo fortissimo. Mancando al marito alcuni utensili, corre frettolosa a recarglieli, ed è colpita da una palla di cannone nel fianco. Cadde in ginocchio, alzò al cielo le mani e le braccia, girando : *Viva l'Italia !* e spirò composte le labbra al sorriso. Un grido di dolore s'innalzò da tutti i circostanti : il cadavere fu messo di uua bara e portato per le vie di Roma, spettacolo di universale compianto : immensa folla lo seguiva, coprendolo di lagrime e di fiori. Altre donne gareggiavano con gli uomini nella difesa della patria, e più assai, e delle più cospicue famiglie, prendevan cura affettuosissima dei feriti, recavano soccorso alle vedove e agli orfani, e in altre opere pietose si affaticavano. — Giuseppe La Farina.

Ordre des Sciences.

Mathématiques. — I. — a, b, c désignant des nombres entiers quelconques, on considère le nombre $N = 100\,a + 10\,b + c$.

1° Montrer que le nombre 4 N est un multiple de 21, augmenté d'un nombre $n = a - 2\,b + 4\,c$. — En déduire que si N est divisible par 21, n est lui-même divisible par 21. La réciproque est-elle vraie ?

2° Montrer que si N est divisible par 21, la somme $a + b + c$ est un multiple de 3 et la somme $2a + 3b + c$ est un multiple de 7. — Réciproquement, si $a + b + c$ est un multiple de 3 et $2a + 3b + c$ un multiple de 7, le nombre N est-il divisible par 21?

3° On suppose $a + b + c = 3p$, $2a + 3b + c = 7q$, p et q désignant des nombres entiers, trouver l'expression de n en fonction de p et de q.

II. — On donne un angle XAY et une circonférence (L) de centre A et de rayon R. Sur la bissectrice AZ de l'angle XAY on prend un point O et, par ce point, on mène une tangente au cercle (L); soit D le point de contact de cette tangente avec le cercle. La circonférence ayant pour centre le point O et pour rayon la longueur OD coupe la droite AZ en deux points I et I'.

1° Démontrer que le produit $AI \times AI'$ reste égal à R^2 quand le point O se déplace sur la droite AZ.

2° On considère les deux circonférences qui ont respectivement pour centres les points I et I' et qui sont tangentes aux droites AX et AY. Sur quelle portion de la droite AZ doit-on prendre le point O pour qu'on puisse mener à ces deux circonférences une tangente commune autre que les droites AX et AY?

3° Soient B et C les points où cette tangente commune coupe les droites AX et AY. Démontrer que le produit $AB \times AC$ reste égal à R^2 quand le point O se déplace sur la droite AZ.

4° Si, les droites AX, AY, AZ étant prolongées au delà du point A suivant AX', AY', AZ', on prend sur la droite Z'Z, de part et d'autre du point A, deux points I et I' tels que le produit $AI \times AI'$ soit égal à R^2, qu'on trace les deux circonférences ayant pour centres les points I et I' et qui sont tangentes aux droites X'X et Y'Y, et qu'on mène à ces deux circonférences une tangente commune coupant les droites X'X et Y'Y aux points B et C, le produit $AB \times AC$ est encore égal à R^2.

Physique. — Production du courant électrique par les piles.

Chimie. — 1° Qu'appelle-t on espèce chimique et à quels caractères peut-on reconnaître qu'un corps est une espèce chimique?

Les corps gras sont-ils des espèces chimiques? Expliquer les expériences qui permettent d'établir la composition des corps gras.

Propriétés chimiques de la glycérine.

2° Écrire la formule de l'acide glycérophosphorique, sachant que ce corps résulte de l'action d'une fonction de l'acide phosphorique et d'une fonction de la glycérine.

Écrire aussi la formule du glycérophosphate de calcium neutre.

On chauffe pendant plusieurs heures un mélange contenant une molécule-gramme d'acide phosphorique et une molécule-gramme de glycérine. Après réaction, on ajoute au mélange un lait de chaud *en excès.* On filtre. L'analyse du précipité indique qu'il contient

93 grammes de phosphate tricalcique. — Calculer la fraction d'acide phosphorique qui a été éthérifiée et le poids de glycérophosphate de calcium contenu dans la dissolution. (On rappelle que ce corps est soluble). C = 12, H = 1, O = 16, P = 31, Ca = 40.

Histoire naturelle. — 1° Métamorphoses des Insectes.

2° Histoire biologique de la rouille du blé.

Morale ou éducation. — Des inquiétudes s'étant manifestées, il y a une dizaine d'années, sur la façon mécanique et routinière dont l'arithmétique serait enseignée à l'école primaire, Jules Tannery a cru pouvoir rassurer dans une certaine mesure les esprits inquiets, et il a écrit, songeant au rôle de l'instituteur :

« Il y a dans tous les enseignements une partie mécanique et routinière qu'il faut accepter avec modestie. »

Partagez-vous cette opinion ? Justifiez votre manière de voir en l'appliquant à l'enseignement de l'arithmétique à l'école élémentaire, à l'école primaire supérieure et à l'école normale.

Dessin géométrique. — Une tasse et sa soucoupe en porcelaine peinte. — La tasse affecte la forme d'un cône tronqué qui reposerait sur sa petite base.

La soucoupe peut se définir ainsi :

Une portion de sphère obtenue à l'aide de deux sections horizontales et parallèles, la section inférieure étant pénétrée par un cylindre qui sert de base à la soucoupe.

On demande :

1° Le plan et l'élévation des deux objets, la tasse étant placée sur la soucoupe ;

2° Leur décoration (la soucoupe devra être représentée de façon que toute son ornementation soit apparente).

Les dimensions sont les suivantes :

Tasse : hauteur, 60 mm. ; diamètre de la grande base, 130 mm. ; diamètre de la petite base, 75 mm. ; épaisseur, 2 mm.

Soucoupe : hauteur de la portion de sphère, 15 mm., hauteur du cylindre, 5 mm. ; diamètre de la section supérieure, 130 mm. ; diamètre de la section inférieure, 90 mm. ; épaisseur, 2 mm.

La forme, la grandeur et la place de l'anse sont laissées au choix de l'aspirante (qui pourrait aussi s'éloigner légèrement, dans le dessin de la forme de la tasse, du tracé rigoureusement géométrique, celui-ci, cependant, devant rester apparent).

Toute latitude est laissée aux candidates pour les procédés d'exécution (crayons noirs, de couleur, aquarelle, etc.) ainsi que pour les éléments décoratifs employés.

Dessin à vue. — *Croquis.* — 1° Appareil pour la préparation de l'hydrogène à froid ;

2° Un vase de grès émaillé (une cruche au besoin);
3° Une branche de chêne ou de laurier;
4° Une rosace simple de la collection des écoles normales.

✤

Certificat d'aptitude a l'enseignement du travail manuel (Aspirantes). Sujets de compositions donnés a la session de 1916. — *Hygiène.* — L'eau considérée comme boisson. — Conditions que doit remplir une bonne eau. — Qualités et inconvénients des différentes eaux d'après leur origine. — Contamination des eaux. — Purification de l'eau potable.

Économie domestique. — Substances albuminoïdes. — Leur rôle dans l'alimentation. — Danger de leur abus. — Composer deux menus renfermant la proportion normale de substances albuminoïdes, et dont l'un ne comprendrait que des aliments végétaux. Comparer les prix de revient des deux menus.

✤

Les exercices d'observation a l'école maternelle [1].— *Observations libres.* Le petit enfant qui reste à la maison fait provision d'observations à force de voir, de sentir, de goûter, d'entendre, de toucher. Il joue du matin au soir; construit, démolit, reconstruit; s'exerce à placer debout une quille, une poupée; fait marcher une petite voiture; recueille et observe des fruits, des fleurs, des coquillages, des graines; contemple le nid d'hirondelles du hangar ou les guêpes qui butinent sur la treille. Sa journée est employée à faire connaissance avec les choses, sa mère lui jetant, d'ici, de là, un mot qu'il retient au passage.

A l'école, milieu artificiel, ces occasions de s'instruire manquent; c'est à la maîtresse à les faire naître, à les créer artificiellement. Elle exhibera donc une foule d'objets, de jouets, d'êtres qu'elle laissera à la disposition des élèves, pour qu'ils les examinent, les expérimentent librement. C'est par les sens que les premières connaissances pénètrent dans l'esprit.

Elle mettra sans doute un peu d'ordre dans ses exhibitions, afin que les connaissances commencent à se grouper par analogie, évitant ainsi l'incohérence de l'éducation familiale. Pas besoin de discourir : il suffit d'un ou deux mots à l'occasion; ces mots, répétés souvent, toutes les fois que les mêmes objets reviennent, finissent par se graver dans l'esprit. Que la prononciation soit seulement claire, chez la maîtresse et chez les élèves.

Les fenêtres resteront aussi grandes ouvertes, le plus souvent; les portes surtout, au printemps et en été, ne seront jamais fermées et les enfants seront invités à regarder. Dans la classe, la cour, dans le

1. Extraits d'une étude sur l'enseignement des sciences physiques et naturelles, publiée dans le *Bulletin officiel de l'Enseignement public de la Régence de Tunis*, année 1916, n° 2.

jardin de l'école ou le jardin public, dans la rue entre-bâillée, que d'objets, que d'animaux, que de plantes attireront les yeux, feront s'avancer les petites mains!

Exercices d'observation dirigés, au moyen de jeux. D'autres exercices très courts, dirigés par la maîtresse, amèneront les enfants à faire usage de leurs cinq sens, à imiter les actions, « à questionner et à répondre ». Autant que possible, ils affecteront la forme de jeux, qu'il s'agisse de jeux simples ou de la mise en scène de jouets ou d'images représentant des animaux ou des personnages familiers.

Une grande poupée est là, dans son petit lit; elle va être « éveillée » par la maîtresse. — « Allons, mademoiselle, il est sept heures, il faut se lever. » Et la maîtresse appelle plusieurs fois la poupée, qui dort encore; puis elle la prend, l'habille à moitié. Elle fait sa toilette, elle la lave, la savonne, la débarbouille, l'essuie, la peigne, lui met sa robe, un ruban rose dans les cheveux... La toilette achevée, on fait prendre les petites poupées individuelles et la scène est répétée (mimée) par les uns, tandis que d'autres s'amusent comme ils l'entendent; ces derniers sont si petits... Un autre jour, c'est le déjeuner de la poupée, c'est la mise en ordre par elle du ménage, les soins qu'elle donne aux animaux, sa promenade... et les aventures de cette promenade. La poupée est peut-être malade, peut-être en colère; elle va à l'épicerie, au marché; elle voyage. Que sais-je? Ce sont toutes les scènes qui se produisent dans la famille... et d'autres encore.

Et, chemin faisant, que d'occasions de glisser un conseil utile, une recommandation, une notion simple! Hygiène, morale, savoir-vivre, économie domestique, histoire naturelle, tout y passe, sans plan arrêté, sans longs discours. « La poupée doit se laver soigneusement tous les matins; les fruits cuits, la confiture sont meilleurs pour elle que les fruits crus; il ne faut pas qu'elle tache sa belle robe, pour cela elle met un tablier; elle aime bien sa maman... »

Il faut aussi que les enfants parlent. On les encourage d'abord « à questionner », en répondant autant que possible à leurs questions. On leur fait répéter les scènes qui se sont déroulées sous leurs yeux et ils nomment à mesure les êtres et leurs actions, leurs qualités et leurs défauts. Ils indiquent le nom et l'usage des objets, de l'assiette, de la cuvette, du sel, du poivre, de l'huile, de l'aiguille...

N'oubliez pas qu'il faut de l'entrain, un grain de fantaisie, beaucoup d'imagination; sans cela le groupe des petits se lasse... et ne vous suit plus.

❦

Jardins d'Enfants [1]. — Quel est l'emploi du temps au jardin d'enfants? Il est réglé par le soleil et le mouvement de la terre; il suit les saisons. Tous les exercices du mois, en effet, sont organisés

1. Extrait du *Petit Comtois* du 13 juillet 1916.

autour d'une idée centrale que la maîtresse trouve dans la nature. L'automne, en octobre, la neige, en décembre, le printemps, en mars. Et toutes les leçons et les exercices en dérivent.

La maîtresse, par exemple, en avril, aura pour idée centrale le marronnier. Que font les enfants? On observe le marronnier, on devine son ombre sur la terre; on mesure son tronc en l'entourant de ses bras; on mesure la hauteur de son tronc avec un mètre en bois; on regarde son écorce, on la compare à celles des arbres voisins; on écoute le bruit du vent dans les feuilles. Un jour de pluie, on va se mettre à l'abri de la pluie sous le marronnier et on constate que le marronnier est un grand parapluie. Et les fleurs du marronnier, quels jolis dessins on compose avec elles sur la table! Le marronnier est habité; étude du hanneton. On en prend un, on le pose doucement sur la table, on le regarde manger avec sa drôle de petite bouche, on compte ses pattes, on admire ses belles élytres brunes et vernissées, son ventre tacheté de blanc et ses mignonnes antennes; on le regarde voler.

Et puis, on imite les feuilles, on les pose sur du papier et on en suit le contour avec son crayon. On découpe ensuite le dessin ainsi obtenu. Plus tard, quand on est plus habile, on fait le découpage sans se servir de la feuille. C'est difficile, mais si amusant! Plus tard encore on fait le portrait du marronnier. On aura fait germer un marron dans la mousse. Au jardin d'enfants, on le plantera dans le petit jardin, on l'arrosera, le surveillera, ce sera merveilleux de voir la plante sortir de terre.

On dansera des rondes autour du marronnier, avec des guirlandes entre les mains; on apprendra de jolies chansons sur le marronnier et ses habitants. Enfin, on pourra même, avec un peu de terre glaise, modeler un marron, et avec des aiguilles de pin fixées dans un modelage, faire le portrait d'un hanneton.

Après le marronnier, on regardera autre chose : un poulailler, par exemple, et ce sera l'occasion, ayant regardé des œufs, de les casser et d'en faire une excellente omelette au chocolat, initiation à la cuisine, qui demande de l'adresse et la développe. Tout en cuisinant, on chante la jolie chanson de Dalcroze sur l'omelette au chocolat. Au travail manuel, on fera un nid de raphia terré, on y posera les œufs qu'on aura modelés, et quand on sera devenu très habile, on fera un coquetier pour sa maman qu'on rapportera triomphalement à la maison.

Et ce ne sont que deux exemples. On change souvent d'idée centrale, la maîtresse patiente et clairvoyante tient certainement en haleine l'attention des enfants, songe à les amuser sans perdre un instant de vue qu'il faut les distraire et les développer.

Précisions, exactitude de l'esprit, respect des êtres vivants, sens de leur beauté, gaieté, poésie, mouvement, jeux, fous rires, joie de l'esprit et joie du corps, on trouve tout, on acquiert tout au jardin d'enfants.

Lettre d'une institutrice des Ardennes[1]. — « ... Je garde un impérissable souvenir de ma traversée de la Suisse. Oh ! mon cher ami, le pays généreux que votre pays d'adoption. Avec quelle reconnaissance attendrie je me remémore le chaleureux accueil qui nous a été fait à Zurich, et partout ailleurs à notre passage : j'ai encore devant les yeux les fugitives visions des drapeaux suisses et français agités côte à côte par les habitants enthousiastes et les petits écoliers que nous voyions par bandes venir saluer notre train, spectacle bien réconfortant pour les pauvres « sans foyer » que nous étions ; avec quelle reconnaissante émotion nous leur répondions tous. Pouvez-vous vous représenter le sentiment profond que nous avons éprouvé en revoyant, dans votre cher pays, par une délicate et touchante pensée, flotter nos trois couleurs au lieu de cet étendard abhorré, qui avait marqué la conquête de nos édifices communaux. Je ne puis vous décrire mon impression quand j'ai vu flotter, dès les premiers jours de l'invasion, le drapeau allemand à la façade de notre école, une école neuve que nous devions inaugurer en octobre 1914. Je ne puis penser sans amertume qu'elle a été inaugurée avec un drapeau ennemi. Mais patience, l'héroïque courage de nos chers et vaillants soldats viendra sûrement à bout de la houle. Savez-vous que je suis émerveillée de constater après vingt mois de lutte la même ardeur enthousiaste qu'au début. Il faut les voir revenir de l'ardente fournaise, nos valeureux « poilus », comme on dit ici, pour conserver sa robuste foi en une victoire finale. La France mourir ? Allons donc ! La vaillance ne meurt pas. Nation pourrie ! comme m'a dit un jour, en novembre 1914, un jeune Allemand, peuplée de dégénérés, d'hystériques, suivant un docteur ; en tout cas, sa décomposition n'est pas encore très avancée, et je trouve, moi, que c'est une pourriture dont nous pouvons tous être fiers et si c'est de cette dégénérescence que sortent tous nos héros actuels, ma foi, il est à souhaiter que tout le monde soit de notre race de névrosés, ne trouvez-vous pas aussi ? Quelle intensité de vie, au contraire, en France ; c'est la première chose qui m'a frappée dès mon retour et qui reste pour moi un émerveillement ; j'avais tant entendu dénigrer ma patrie ! Je me sens vraiment revivre et je reprends toute mon énergie au contact de celle de mon cher mari, grandie encore par la joie intense de notre revoir. Nous avons eu le bonheur de passer ensemble les fêtes de Pâques ; une permission de vingt-quatre heures lui avait été accordée à l'occasion de sa nomination comme capitaine adjudant-major au ... bataillon d'un régiment ardennais, le... ; il n'a pas changé de secteur. Je l'ai eu hier encore, en même temps qu'un de ses lieutenants, glorieux blessé

1. Cette institutrice, femme d'instituteur mobilisé (et promu commandant), est revenue récemment des Ardennes par la Suisse.

d'un courage à toute épreuve, dont les beaux-parents habitent Annemasse (Haute-Savoie), et où j'ai eu le bonheur de passer quinze jours d'heureux repos après vous avoir vu. C'est là que j'ai vu pour la première fois une photographie de mon cher capitaine, date aussi inoubliable que celle de mon passage à Lausanne; je vous revois encore m'annoncer qu'il vivait, ce sont des sanglots qui vous ont remercié de la joie profonde que vous me causiez. Si vous saviez, mon cher ami, combien il souhaite ardemment remonter en victorieux dans la région qu'il a dû traverser tête basse et le cœur angoissé, mortifié par un recul que son courage, leur courage à tous ne méritait pas. Que je voudrais être auprès de lui le jour où fièrement ils repousseront ceux qui ont détruit nos pauvres et chers foyers. Je le crois proche ce jour-là, vous reverrez votre mère, je reverrai toute notre pauvre famille si attachée à son sol ardennais qu'elle ne songe pas à venir chercher un refuge au pays libre.

« Mes chers petits sont heureux d'avoir revu leur papa, ils vont en classe tous deux et s'appliquent de toutes leurs forces pour lui faire plaisir; ils jouissent ardemment de la liberté reconquise.

« Veuillez dire à Mlle X et à M. Y. que je pense bien à eux aussi, que je leur ai voué comme à vous une profonde reconnaissance; je leur avais conservé déjà d'ailleurs, de notre passage en Suisse, un fraternel souvenir, notre soirée de Lausanne est une de celles qu'on ne peut oublier. Nous irons vous revoir après la tourmente, ce sera d'ailleurs une sorte de pèlerinage. Il me sera doux de refaire ce voyage à travers votre vaillante République qui sait si bien mettre en pratique le mot idéal de Fraternité.... »

Bibliographie.

Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

Publications relatives à la guerre.

Les Causes et les Responsabilités de la Guerre.

Le Militarisme allemand, par H. Bourgin. Paris, F. Alcan, éditeur.

Ce ne sont point pages de haine, mais pages de science réelle, de logique serrée. L'auteur s'est proposé d'être impartial et exact — et a pris toutes précautions pour le demeurer.

L'étude de Bourgin est fortement documentée.

La doctrine militariste est exposée avec netteté — la méthode qu'elle emploie démontrée avec précision. M. Bourgin établit quelle place le militarisme a obtenue dans l'Histoire, dans le monde — et il dit les raisons qui s'imposent aux peuples civilisés de détruire un régime de barbarie raffinée.

Le livre de M. Bourgin est écrit dans une langue vigoureuse et claire. Il est à la portée de tous les lecteurs qui y trouveront, en un excellent résumé, le contenu de gros ouvrages.

Les Méthodes de Guerre.

Pratique et doctrine allemandes de la guerre, par E. Lavisse et Ch. Andler. Paris, A. Colin, éditeur.

Voici encore une brochure de guerre. Elle se divise en trois parties. La première relative à la pratique allemande de la guerre d'après les documents français et belges : assassinats, pillages et incendies, otages, attentats, destructions de monuments, documents d'ailleurs confirmés par les témoignages mêmes des Allemands (carnets de guerre ou communications à des journaux). La seconde concerne la doctrine allemande de la guerre : 1° la conception de la guerre et de l'humanité telle que l'a formulée d'abord Clausewitz : « Quiconque se sert de la force — sans égard aucun — et en n'épargnant pas le sang, a tôt ou tard la prépondérance si l'ennemi ne procède pas comme lui-même ; on

ne saurait introduire dans la philosophie de la guerre un principe de modération sans commettre une absurdité », puis son disciple von Hartmann : « Ce serait de gaieté de cœur s'adonner à une chimère que de méconnaître que la guerre du temps présent devra être conduite avec une rigueur plus dénuée de scrupules, avec plus de violence, et une violence plus générale que jamais dans le passé » ; — ou encore : « Tout effort militaire exige que le combattant qui fournit cet effort soit affranchi totalement des entraves d'une légalité gênante et de toutes parts oppressive. Violence et passion, voilà les deux leviers principaux de tout acte belliqueux et, disons-le sans crainte, de toute grandeur guerrière. »

2° Les moyens de la guerre. C'est encore Clausewitz qui prône la main mise sur le territoire ennemi non toujours dans l'intention de le garder, mais pour y lever des contributions de guerre, voire seulement pour le dévaster — et c'est von Hartmann qui écrit : « La détresse, la misère profonde de la guerre ne doivent pas être épargnées à l'État ennemi. Il faut que le fardeau soit et demeure écrasant. Quand la guerre nationale a éclaté, le terrorisme devient un principe militairement nécessaire, un terrorisme d'ailleurs militairement organisé et discipliné pour ne pas mettre en péril la discipline. »

3° La réquisition : Clausewitz déclare que le droit de réquisition n'a pas d'autres limites que l'épuisement, l'appauvrissement, et la destruction des pays, et von Hartmann ajoute que les nécessités militaires n'ont à établir aucune distinction entre la propriété publique et la propriété privée et que l'armée revendique le droit de prendre ce qu'il lui faut partout et de quelque façon qu'elle puisse se l'approprier.

4° Les otages — moyen rigoureux et cruel de l'État-Major allemand, mais qui se justifie par le fait qu'il a obtenu un plein succès.

La dernière partie de la brochure concerne les idées inspiratrices de la guerre : l'idée que l'Allemagne ne peut continuer à vivre dans l'étroitesse du cadre où elle est enclose, qu'il lui faut, coûte que coûte, trouver de la place pour son surcroît d'hommes et des marchés pour son surcroît de marchandises (Karl Lamprecht) ; l'idée que la guerre est voulue par Dieu, qu'elle surexcite les plus nobles vertus, qu'elle est aussi nécessaire à l'homme que le boire et le manger et qu'elle est voulue par la nature : la lutte du fort contre le faible, d'après Treitschke et d'après Bernhardi.

Enfin l'idée très ancienne, mais sans cesse rajeunie, que l'Allemagne a la mission de régir le monde pour le plus grand bien de l'humanité, l'idée de la Germanisation. Les Allemands croient volontiers que l'histoire de l'humanité se divise en trois périodes : hellénisme, romanisme, germanisme. N'est-ce pas l'empereur Guillaume qui, en 1901, en posant la première pierre du musée romain de Saalburg, disait : « Je consacre cette pierre à la jeunesse allemande, aux générations qui s'élèvent et qui pourront apprendre dans le nouveau musée ce que c'est qu'un empire universel » ; et encore : « Je consacre cette pierre à

l'avenir de notre patrie allemande. Puisse-t-elle dans les temps futurs, par l'action commune des princes, des peuples, de leurs armées, de leurs citoyens, devenir aussi puissante, aussi fortement unie, aussi extraordinaire que l'Empire romain universel, afin qu'on dise dans l'avenir : Je suis citoyen allemand, comme on disait autrefois : Civis romanus sum. »

L'Allemagne succédant à Rome pour faire mieux que Rome, repensant les civilisations antiques, en gardant le génie propre à sa race — laquelle est supérieure à toutes les autres — et devenant l'institutrice nécessaire de l'humanité présente et à venir. La guerre nécessaire à la subsistance de l'Allemagne, mais une guerre qui n'est pas seulement un acte obligatoire d'égoïsme national, une guerre ennoblie et sanctifiée, une guerre conforme au dessein de la Providence qui veut — par la victoire allemande — sauver le monde, voilà la philosophie allemande de la guerre.

« Réfléchissez et vous conclurez que nous combattons, nos alliés et nous, pour la liberté du monde et qu'aucune nation très grande ou très petite n'est assurée de vivre honorablement dans la paix tant que le militarisme d'Allemagne ne sera pas détruit radicalement. » Par ces mots s'achève la brochure de MM. Lavisse et Andler. L'analyse que nous en avons donnée montre assez, croyons-nous, l'intérêt qu'elle offre et qui se passe de commentaires. Elle est sobre, lumineuse, convaincante.

Épisodes et Souvenirs.

L'âme de la guerre, par Philippe Gibbs. Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

Correspondant d'un journal anglais, M. Gibbs a assisté à la mobilisation française et au débarquement des troupes britanniques. Il a suivi la retraite de Charleroi, les étapes de la victoire de la Marne, vécu les angoisses de la bataille de l'Yser, longuement visité nos soldats dans les tranchées de l'Argonne. Il a vu Paris sous la menace d'un nouveau siège, puis sous les bombes des taubes et des zeppelins....

Ce n'est pas un simple *reporter*, mais un esprit cultivé, philosophique, épris de beauté, un écrivain et un homme qui, de longue date, aime profondément notre pays sans ignorer ses faiblesses. Il nous offre donc à la fois le récit frémissant et pittoresque de la première année de guerre, et, au milieu d'impressions notées au jour le jour, une analyse de l'âme de Paris, du soldat français, de la femme et de la nation françaises.

Je ne crois pas qu'aucun étranger nous ait jamais rendu un tel hommage, ni écrit sur nous des pages — presque des hymnes — plus émues ni plus pénétrantes.

En campagne (1914-1915), par Marcel Dupont. Paris, Plon et Nourrit, éditeurs.

Le lieutenant de cavalerie légère Marcel Dupont est entré en campagne vers la fin du mois d'août au moment où s'effectuait, après la bataille de Charleroi, le repliement de nos armées vers la Marne. Les premières impressions de cet officier, mis tout à coup en face des réalités poignantes d'une retraite, ont été notées d'une manière saisissante; on ne lit pas avec moins d'intérêt les pages consacrées aux combats d'arrière-garde qui ont protégé la retraite, et aux reconnaissances de cavalerie qui ont précédé la bataille de la Marne. La défense du pont de Jaulgonne au cours de cette bataille est un épisode de guerre tout à fait dramatique.

L'auteur a peut-être insisté un peu longuement sur les impressions ressenties dans une église près du front, où il assiste avec des soldats à une cérémonie religieuse — tandis que le canon tonne.

Mais le livre redevient tout à fait intéressant quand le jeune officier, qui tenait avant la guerre garnison à Reims, raconte son retour dans cette ville après le bombardement : il y a sur la rentrée des troupes françaises à Reims, 2 ou 3 pages d'un sentiment véritablement touchant.

Si habitués que nous soyons maintenant aux récits de guerre, nous ne lirons pas sans une vive impression le combat dans les tranchées — la nuit tragique au cours de laquelle le lieutenant Dupont repousse avec ses chasseurs les furieuses attaques allemandes sur le front de l'Yser — et le souvenir qu'il donne aux soldats héroïquement tombés et enterrés au champ d'honneur, est d'une émotion simple et forte.

Le lieutenant Marcel Dupont ne paraissait pas destiné au métier d'écrivain; les impressions qu'il a éprouvées ont fait naître en lui un talent littéraire qui s'ignorait sans doute; dans ces notes de guerre, il y a non seulement des récits émouvants, mais aussi des réflexions sur les sacrifices qu'impose à des Français, si portés vers l'action, l'existence déprimante de la guerre de tranchées; des remarques sobres, d'une excellente inspiration morale, sur le devoir militaire et le rôle de l'officier. Enfin, c'est un livre sincère, d'une allure vive et bien française.

Carnet de route d'un soldat allemand, *Traduction* de M. Cellier. Paris, Berger-Levrault, éditeur.

L'auteur de cet opuscule, dont le titre indique clairement le sujet, est un sous-officier silésien, Erich X..., qui avait achevé ses études de théologie, et a noté ses observations et impressions, depuis le jour de la mobilisation, jusqu'au 16 septembre 1914, où il fut tué sur la route de Binarville à Vienne-le-Château.

Erich est dépourvu de chauvinisme autant que de passion guerrière, il flétrit les vols et les pillages qu'il s'efforce même de réprimer. En écrivant ses notes relatant jour par jour les événements dont il est témoin, il ne veut que faire connaître à ses parents des souvenirs vécus, et il leur révèle les cruelles souffrances des troupes affamées et harassées.

Jusqu'au 15 août, il narre la première marche en avant, il reconnaît que les gens de la Lorraine annexée sont peu aimables, comme s'ils n'étaient pas des compatriotes mais les habitants d'un pays ennemi.

Il traverse le Luxembourg, passe en Belgique, décrit le combat de Vintigny et avec un parfait souci de sincérité les batailles de la Marne auxquelles il a assisté, jusqu'au combat de Binarville. Il signale les pertes énormes subies par l'armée allemande, les privations répétées, l'énergie des résistances françaises, mais il enregistre de fausses nouvelles. C'est entre autres la marche en avant des Allemands, le 13 septembre, à l'affaire de Charmontois-le-Roi, alors qu'ils battaient en retraite et que, du dire même de l'auteur, la veille il semblait que, misérables comme des chiens, n'ayant ni dormi ni mangé, ils étaient de véritables spectres nocturnes sortant en rampant de leurs cavernes ; sales et boueux, ils eussent paru grotesques si on n'avait été dans un aussi lamentable état d'âme.

Autre fausse nouvelle, le 15 septembre : après investissement, prise de Verdun, et 70 000 prisonniers.

Les faits. — Recueils et documents.

L'Action de l'armée belge pour la défense du pays et le respect de sa neutralité, par le Commandement de l'armée belge. Paris, Chapelot, éditeur.

L'ouvrage est le rapport du Commandement de l'armée belge sur les opérations militaires du 31 juillet au 31 décembre 1914. Il montre que ces opérations se sont scrupuleusement inspirées de l'obligation qui s'imposait à la Belgique d'assurer le respect de sa neutralité, et de la nécessité de défendre le territoire par une action commune aussi effective que possible avec les armées anglo-françaises.

L'armée belge, mobilisée en pleine période de réorganisation, représentait un effectif de 117 000 hommes qui s'augmenta par la suite de 18 500 volontaires. Elle n'avait pas d'artillerie lourde. Après avoir résisté seule contre l'invasion allemande à Liége, à Namur et dans la région comprise entre ces deux places et Anvers, après sa retraite d'Anvers sur l'Yser et après les héroïques combats soutenus par elle contre un ennemi dont la supériorité numérique et matérielle était écrasante, elle ne comptait plus, après la bataille de l'Yser, que 32 000 fantassins, et plus de la moitié des pièces d'artillerie étaient hors d'usage. Mais elle avait retardé la marche de l'armée allemande

qui n'a pu franchir notre frontière que le 23e jour de la mobilisation en France, et son admirable résistance aux attaques réitérées de 7 divisions allemandes sur l'Yser avait donné le temps de constituer solidement le front franco-anglais, contre lequel devait se briser la formidable offensive de fin d'octobre et commencement de novembre aux environs d'Ypres.

Ce petit ouvrage est écrit — on le comprend — sans la moindre prétention littéraire — mais il n'en est pas moins d'un intérêt saisissant, et que le temps ne diminuera point.

⁂

Les Allemands destructeurs de cathédrales et des trésors du passé. Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

En fournissant les preuves de la brutalité et de la férocité stupide des Allemands, il montre que la science seule ne peut assurer le progrès, si tant est que le progrès consiste, *comme je l'ai lu dans Larousse*, dans le développement de la civilisation. A ce point de vue, l'élévation du sentiment moral compte pour le moins autant et le livre *Les Allemands destructeurs de Cathédrales* révèle chez eux une bassesse de sentiments que la science n'a point corrigée.

Je ne me risquerai point à faire la critique littéraire d'un ouvrage publié sous le patronage des plus éminentes personnalités des lettres, des sciences et des arts; tout au plus me permettrai-je une observation personnelle. Il eût été préférable, à mon sens, que le livre soit limité à la présentation des documents photographiques reproduisant l'image des monuments ruinés et à la publication des rapports officiels, des certificats et des lettres constatant les crimes. Devant l'évidence du forfait, nul besoin d'un réquisitoire prolixe où l'auteur a cru bon d'ajouter aux documents officiels nets, précis et irréfutables, des commentaires et des explications parfois longs et emphatiques.

⁂

Le mémorial des cités ravagées : Reims, par Sainsaulieu. Paris, Laurens, éditeur.

Très bien illustrée, cette brochure de 16 pages renferme 41 reproductions photographiques, qui ne sont pas toutes également intéressantes, mais dont quelques-unes sont documentaires, et peuvent servir de commentaire à une leçon sur Reims.

⁂

La guerre au jour le jour, par le lieutenant-colonel Rousset. Paris, Tallandier, éditeur.

Cet ouvrage, dont chaque page est illustrée de portraits, plans, cartes et vues panoramiques, scènes de batailles, etc., est le premier volume d'une série consacrée au récit, jour par jour, de la guerre actuelle. Le présent volume va du 1er août 1914 au mois d'avril 1915.

Il reproduit, si je ne m'abuse, avec le texte des récits officiels des principaux faits de guerre, le commentaire des événements militaires qu'a publié chaque jour le lieutenant-colonel Rousset dans quelques-uns des principaux journaux de Paris, *Le Petit Parisien* et *La Liberté*, notamment.

Le lieutenant-colonel Rousset, ancien professeur de Technique appliquée à l'École supérieure de guerre, a, comme critique militaire, une compétence reconnue et indiscutable. Cependant son ouvrage, par la force des choses, a une valeur documentaire plutôt qu'historique. En effet tout commentaire sur les événements du jour est nécessairement hâtif et incomplet. L'histoire ne s'aurait s'écrire au jour le jour sans le recul nécessaire, quoique d'éminents historiens contemporains aient pu penser le contraire, et se risquer à offrir au public, dès les premiers jours du conflit actuel, l'histoire que nos seuls soldats sont qualifiés pour écrire présentement à l'usage des historiens futurs.

L'entreprise du lieutenant-colonel Rousset est plus modeste : si l'illustration de son ouvrage est souvent anecdotique, si elle n'a pas toujours la valeur d'un document précis et authentique, si l'exposé et le commentaire des faits eux-mêmes se ressentent du défaut de mesure et de mise au point par où pèche toute improvisation, du moins on saisit, dans ces pages, l'impression vive et directe des événements.

1815-1915. Du Congrès de Vienne à la guerre de 1914, par Seignobos. Paris, A. Colin, éditeur.

1815, l'année du règlement qui, à la fin des grandes guerres de l'Empire, rétablit l'équilibre bouleversé par la domination de Napoléon ; 1915, l'année du règlement qui, à la fin de la grande guerre européenne, délivrera l'Europe de la prépondérance de l'Allemagne : le rapprochement s'est imposé à tous les esprits. M. Seignobos a voulu expliquer ce qu'a été le règlement de 1815, comment l'équilibre établi alors a été détruit et pourquoi le régime qui a pris sa place s'écroule à son tour, imposant à l'Europe la tâche d'un règlement nouveau. C'est une vue d'ensemble de notre histoire contemporaine et de la politique européenne de 1815 à nos jours qu'il nous a ainsi exposée en cette courte brochure d'une trentaine de pages.

Que sera le prochain règlement de l'Europe ? M. Seignobos s'est interdit d'en tracer le plan géographique. — « C'est, dit-il, très justement, un jeu assez vain tant que les armées n'ont pas achevé leur œuvre, et ce n'est pas un jeu sans inconvénient, car ce qu'un Français publie est lu d'un œil distrait en France, mais d'un œil attentif par les adversaires. » — Et il s'est contenté d'en indiquer la nature morale : mettre fin au militarisme, assurer à l'Europe la paix réelle, la paix définitive qui la délivrera de la course aux armements

et du cauchemar permanent de la guerre subite, et donnera aux peuples la sécurité nécessaire au travail et la liberté d'employer leurs ressources aux œuvres de civilisation. Cet objet ne pourra être atteint que par le respect du sentiment national des populations et par l'établissement de règles internationales. Que les gouvernements reconnaissent au-dessus d'eux, sinon des institutions positives, du moins l'autorité morale de règles internationales; qu'ils respectent les conventions politiques, comme les particuliers respectent leurs engagements; qu'ils acceptent le contrôle mutuel de leurs armements; qu'ils soumettent sincèrement à l'opinion publique leurs négociations et leurs décisions, en se faisant aider par des délégations officieuses, des parlements, les institutions internationales de la paix viendront d'elles-mêmes.

Le Grand-Duché de Luxembourg et l'invasion allemande, par Gaspard Wampach. Paris, F. Alcan, éditeur.

Brochure qui contient l'histoire résumée du grand-duché du Luxembourg, grand en moyenne comme le tiers d'un de nos départements. Il conte ce que l'on peut savoir de l'invasion et de l'occupation.

Le Groupe socialiste du Reichstag et la déclaration de guerre, par P. S. La Chesnais. Paris, A. Colin, éditeur.

Quelle fut l'attitude du groupe socialiste du Reichstag pendant les quinze ou vingt jours qui précédèrent la déclaration de guerre, et au moment même où fut votée cette déclaration? Comment après avoir, le 26 juillet, condamné l'Autriche comme entièrement et seule responsable des menées qui allaient faire éclater la guerre, et publié un manifeste du parti ouvrier allemand se terminant par le cri : « Nous ne voulons pas la guerre! A bas la guerre! Vive la fraternité internationale! » — après avoir, le 29 juillet, à la réunion du Bureau socialiste international à Bruxelles, affirmé que les socialistes allemands étaient opposés à la guerre, et avoir, le 30 juillet, insisté pour que « le Gouvernement allemand ne tende pas trop la corde », parce que « le peuple allemand veut la paix, veut les négociations, veut la solution du conflit » — le parti socialiste du Reichstag en arriva à laisser passer sans un mot de protestation la violation de la neutralité belge, à accepter sans réserve les affirmations imprudentes du chancelier allemand, et à voter sans abstention les crédits pour la guerre : voilà ce que le livre de M. La Chesnais expose avec une exactitude d'information et une objectivité d'exposition qui lui donnent à la fois un singulier attrait et un exceptionnel intérêt.

Il sera bon que ce livre soit très répandu et beaucoup lu. En France, il y avait, avant la guerre, nombre de socialistes qui, très logiques avec eux-mêmes, professaient que les guerres sont un fléau

pour les peuples et que seuls les partis bourgeois peuvent songer encore à en entreprendre; et ils se montraient prêts, en cas de conflit, à imposer, si possible, le maintien de la paix au gouvernement, par tous les moyens, même violents. Forts de leur sincérité personnelle, ils croyaient à une égale sincérité chez leurs frères d'outre-Rhin. L'événement a montré — et il importe qu'on s'en pénètre bien, partout, et, en particulier, dans nos écoles — quelle duperie constituait en réalité cette naïve confiance. Nos socialistes pouvaient être des internationalistes convaincus; les socialistes allemands n'étaient que des pangermanistes, fiers de leur empire, tout pleins d'idées de domination, et leur internationalisme s'est révélé, au premier jour, un nationalisme étroit et violent devant lequel leurs principes humanitaires n'ont pas longtemps tenu. Que personne ne soit plus tenté de s'y laisser tromper.

Ce qu'était l'Alsace-Lorraine et ce qu'elle sera, par l'abbé Wetterlé. Paris, Société générale d'éditions illustrées.

Le livre se compose de neuf conférences qui ont été faites à Paris, avec grand succès, par l'abbé Wetterlé. Elles forment comme autant de chapitres où la question de l'Alsace-Lorraine est étudiée sous ses divers aspects d'après un plan méthodique.

L'abbé Wetterlé traite de la pensée française en Alsace-Lorraine, des constitutions de 1879 et 1911, des partis politiques, de la jeunesse dans les provinces annexées, de la femme alsacienne-lorraine, de la situation économique en pays d'Empire, du rôle que peut jouer le tourisme de l'Alsace-Lorraine de demain.

M. l'abbé Wetterlé, qui connaît à fond les intérêts de ses compatriotes, qu'il a défendus au Reichstag, qui a pénétré dans le for de l'âme alsacienne, donne des conseils marqués au coin du bon sens et de l'expérience et que l'on fera bien de suivre le jour où seront recouvrées les provinces perdues.

Propos de guerre, par l'abbé Wetterlé. Paris, Société générale d'éditions illustrées.

Propos de guerre ne sont pas propos improvisés. Ce sont paroles d'un homme qui traite de questions qu'il connaît. Les propos sur les rapports franco-allemands, sur l'Alsace-Lorraine sont le commentaire d'observations directes, sont la contribution d'un lorrain et d'un acteur. Les études sur l'armée allemande, sur l'espionnage, sur la manière prussienne sont fortement documentées. Mais nulle tendance à l'érudition. Ce sont vraiment propos d'un causeur qui a de la verve, de l'entrain, une vive et claire manière de rendre sa pensée.

Ce sont propos certes de polémiste, mais jamais la colère, l'indignation ne recourent à l'injure. La prose de M. Wetterlé a de la

tenue et n'en produit que plus d'effet. La chronique devient satire, réellement, franchement, dans la deuxième partie du volume. L'abbé Wetterlé fait défiler devant nos yeux, en silhouettes caricaturales, des types d'Allemands qu'il aura contribué, avec Hansi, à rendre classiques : le Her Professor, le Restaurateur, le Hobereau, l'Étudiant, le Pangermaniste, le Calicot, etc. La charge n'est jamais ni trop appuyée, ni grossière. L'épigramme mord à pleine chair, mais sans se salir par d'équivoques procédés.

Livre d'abord sérieux, instructif, soulevant, expliquant de graves problèmes d'histoire et d'ethnologie, puis amusant, spirituel, qui renseignera et récréera le lecteur.

L'Allemagne qu'on voyait et celle qu'on ne voyait pas, par l'abbé Wetterlé. Paris, Société générale d'éditions illustrées.

L'auteur, en une série de vivantes antithèses, oppose à l'Allemagne que le touriste parcourait et aussi l'Allemagne de la légende, l'Allemagne des usines, à l'Allemagne de l'érudition des études désintéressées en apparence, l'Allemagne des professeurs pétris d'orgueil, falsifiant l'histoire, prêchant la guerre et le carnage.

Il nous fait faire le tour des institutions politiques et sociales, nous initie aux idées et aux mœurs de l'Allemagne contemporaine. Il ne critique pas toujours et met en relief les qualités de discipline et d'organisation dont l'Allemand sait faire preuve. L'abbé Wetterlé nous conduit au Parlement, nous introduit dans les journaux et revues, étudie les finances, l'industrie et le commerce et plus spécialement l'instruction publique, l'armée et la marine. La vie mondaine n'est pas oubliée; bref, le livre est documenté, intéressant et vivant.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

2/3

Nlle série. Tome LXVIII. N° 9 Septembre.

REVUE Pédagogique

Pour l'Enseignement de la Gymnastique.

Entrons dans un gymnase où les élèves exécutent des exercices avec ou sans appareils : leurs gestes ne représentent qu'un élément extérieur, et la technique éducative, l'idée directrice du système, importent beaucoup plus que tous ces dehors de mouvements.

D'autre part, quelle que soit sa méthode, le professeur la suit pour atteindre, but très élevé, la triple formation corporelle, intellectuelle et morale qui doit rendre l'écolier plus adroit, plus robuste et meilleur. C'est un idéal très haut : mais longtemps avant d'y arriver, l'éducateur rencontre à mi-côte, sur son chemin, une question beaucoup plus terre à terre, qu'il lui faut résoudre avant d'atteindre les sommets : « Parmi tous les exercices corporels qu'on peut faire exécuter à l'écolier, lesquels adopter de préférence pour l'intéresser à cet enseignement qui doit lui donner tant de qualités? ».

Si l'on admet que tout système d'éducation trouve son premier moteur précisément dans l'intérêt qu'il inspire à l'enfant, on peut formuler ainsi les deux grands problèmes de toute l'éducation motrice et de la gymnastique :

1° Comment obtenir que les élèves accordent aux exercices du gymnase autant d'attention qu'à leurs jeux et en tirent le plus de profit pour leur éducation corporelle?

2° Quelles séries d'exercices seront les meilleurs pour soutenir cette attention et, par elle, conduire l'enfant jusqu'au but suprême de la gymnastique?

I

Pour solutionner heureusement la première question, trois conditions paraissent nécessaires.

1° Enseigner la gymnastique comme un prolongement méthodique des jeux; 2° la conduire toujours vers l'étude intelligente du ressort mental de notre activité motrice; 3° faire préparer les leçons de gymnastique comme tous les autres devoirs scolaires.

Expliquons avec quelques détails chacune de ces formules.

I. — *La gymnastique scolaire doit continuer l'éducation motrice inaugurée par les jeux et préparer l'apprentissage de tous nos mouvements.*

Si la première condition pour réussir dans un métier est de le choisir en plein agrément et en toute liberté, la meilleure qualité des exercices corporels enseignés à l'école sera certainement de reproduire, avec plus de méthode et des formules plus larges, les formes d'activité qui, dès avant l'école, plaisaient à l'enfant dans ses jeux.

Les jeux, source naturelle et spontanée de nos premières formules d'imagination motrice, apportent à l'enfant, durant

ses cinq ou six premières années, presque toutes les habitudes neuro-musculaires à organiser dans ses articulations et son cerveau : ils sont, pour son esprit et ses muscles, le fonds inépuisable des mouvements à inventer, acquérir et perfectionner. Pourquoi, en recevant l'élève au gymnase, faire table rase de tout cet acquis et pédagogiquement contrecarrer la nature? Est-ce parce que le jeu étant spontané, la gymnastique est méthodique? Gardons-nous de creuser, comme le font certaines méthodes, un fossé large entre l'activité spontanée des jeux enfantins et les exercices méthodiques du gymnase.

L'enfant change-t-il de nature en entrant au gymnase? Il y vient, avant tout, pour élargir et codifier l'éducation de ses premiers jeux : dès qu'on oppose l'une à l'autre tendance, on fausse tout développement normal. Quand un illettré arrive en classe sachant déjà dessiner, doit-il oublier le dessin pour apprendre à calligraphier? La gymnastique est sortie des jeux comme l'écriture du dessin.

Ne fût-ce que pour gagner du temps, partons, pour codifier les autres exercices de sa motilité, de ce que les jeux ont appris à l'enfant.

A ce point de vue, en considérant surtout leur but et leur forme, on pourrait disposer les jeux enfantins selon une classification très souple et, par une analyse tout à fait élémentaire, dégager ainsi leur action éducatrice :

1° Ceux qui dérivent de la marche : courses et sauteries; évolutions et danses;

2° Les diverses formes de luttes enfantines;

3° Les exercices aux appareils naturels.

Ces derniers constituent une véritable introduction à la gymnastique méthodique. L'enfant qui grimpe aux arbres utilise un appareil analogue aux mâts et aux cordes

du gymnase. Quand il s'agrippe des deux mains à quelque branche horizontale et s'y hausse à la force des bras, le rétablissement qu'il exécute est analogue (quoique moins savant) à celui du gymnaste sur l'échelle ou la barre fixe. Il suffira, si l'on en doutait, de feuilleter les figures des manuels d'exercices corporels du XVIII[e] siècle. La nature fournit à l'enfant ses premiers appareils de gymnastique aussi bien que ses premiers jouets.

A un autre point de vue, les luttes élémentaires et spontanées du petit enfant le préparent à cette vivante exploration du sens musculaire dont nous montrerons plus loin la nécessité fondamentale pour diriger l'éducation de notre motilité.

D'autres jeux, tels que les rondes ou la marche cadencée, la balançoire et l'escarpolette, développent le sens de l'équilibre et du rythme; les courses, le cerceau, donnent de la rapidité et du coup d'œil; la balle et le palet entraînent à de multiples formes d'adresse. — Bref, le professeur de gymnastique trouve les jeux à l'entrée de toutes les grandes avenues de l'éducation motrice : dès lors, est-il vraiment utile, pour je ne sais quelle gloriole, de persuader à l'enfant qu'il entre au gymnase dans un monde nouveau, que ses exercices corporels seront désormais « rationnels et scientifiques ».

La gymnastique, pour être éducatrice, doit rester attrayante : « qui me l'a masquée, dirait Montaigne, de ce faux visage, pâle et hideux ».

Les souvenirs moteurs de nos premiers jeux, voilà la source profonde où puiser pour nourrir les exercices corporels au gymnase. Dût-on ne voir, dans tout enseignement scolaire, qu'un factice produit de civilisation, il faudrait faire exception pour celui des mouvements, lequel ne peut

tirer ses matériaux que des ressources motrices accumulées par l'enfant durant ses jeux. Là est pour lui la source de l'intérêt. Que de raisons à faire valoir, si l'on esquissait ici une psychologie des exercices corporels. Un mouvement s'apprend souvent par l'imitation dans la première enfance; mais, plus tard, c'est surtout en utilisant des souvenirs antérieurs et non le souvenir visuel des contours extérieurs des mouvements, dont le linéament dans l'espace ne suffit plus, parce que l'image visuelle ne contient en elle-même aucun élément moteur. Il faut remonter aux sources premières de cette image, à son état naissant dans le mouvement qu'elle représente. L'intérêt est le grand mobile de ce retour aux origines, si toutefois l'on veut obtenir une éducation autonome, vivace et personnelle, au lieu de gestes d'automates.

L'élève trouvera d'autant mieux le chemin de ses forces, il les débrouillera d'autant plus vite, qu'il en sentira déjà le tracé connu.

Mais quels procédés employer pour cette étude motrice?

II. — *Les exercices de gymnastique doivent codifier et développer les notions primitives données par les jeux et débrouiller plus complètement nos sensations motrices.*

Impossible de faire l'éducation motrice de l'enfant si l'on ne demande aux exercices corporels qu'une exécution ou une détermination machinale de gestes dans l'espace. Il faut au contraire le faire penser à ses mouvements en même temps qu'il les exécute, suivre en lui-même leur développement et leurs principales étapes.

L'exercice corporel automatique, sans intelligence ni conscience, peut être hygiénique, mais n'est pas éducatif, parce que l'action sur le cerveau est la seule qui compte. D'où l'importance de dresser le sens musculaire par con-

science des mouvements, dans ce domaine de la pédagogie.

Cette thèse est combattue, je sais, par tous ceux qui, sans se soucier de leur contenu mental ni de leur répercussion sur la conscience et la volonté, estiment nos mouvements doués par eux-mêmes de vertus propres et réduisent l'exercice corporel à des mobilisations de leviers, à des déplacements mécaniques de masses sanguines et autres.

A notre point de vue, au contraire, les exercices de gymnastique ne sont qu'un moyen, et l'arrivée au but dépend surtout de la direction qui leur est donnée par notre activité cérébrale, mentale, consciente : celle-ci, c'est principalement la connaissance que nous prenons des ressorts internes de nos mouvements qui l'éclaire. La supériorité du moteur humain (ne l'oublions pas) réside avant tout dans son adresse, son intelligence, l'économie qu'il réalise en comprenant ses sensations de mouvements. C'est ce qui permet de régler le débit de nos forces, enseigne à jauger le degré de la fatigue, à en apprécier les signes et repérer les diverses conditions mentales de sa motilité.

Que sont ces sensations musculaires organiques, que la gymnastique doit débrouiller chez l'enfant pour lui donner le maniement intelligent de son activité? C'est un complexus d'éléments divers issu directement (sans généralisation) de nos sensations d'équilibre, de surfaces articulaires, d'orientation externe du corps... le tout fort différent de nos sensations auditives ou visuelles, toujours plus ou moins généralisées et taillées par les nécessités objectives du milieu. Notre sens musculaire épousant les contours de l'activité interne, le rendement de notre activité motrice vaut ce que valent les notions qu'il apporte. Chez l'enfant,

dès le début, l'éducation de ce sens se fait par le tâtonnement et les jeux [1].

Tous les professeurs de gymnastique savent que certains élèves arrivent au gymnase déjà doués d'une habileté et d'une intelligence musculaire remarquables; ce sont précisément ceux qui, déjà, savent jouer intelligemment. Pour plus de précision, il faudrait reprendre pièce à pièce la précédente classification des jeux, dont chacun à sa manière apprend à l'enfant à débrouiller, grouper et classer ses sensations diverses de mouvements. Ceux qui se composent surtout d'attitudes ou qui dérivent de la marche (clochepied, etc.) développent le sens de l'équilibre; d'autres, comme le jeu de barre, apprennent à faire en pleine course de rapides changements de contractions ou d'équilibre; chacun apporte sa contribution propre à la mise en œuvre de nos ressources motrices. Que la gymnastique, sans contrecarrer le rôle éducatif des jeux, se superpose à ces débuts; elle dressera, pour et par ce sens interne, le code général de nos mouvements. C'est pourquoi, au gymnase, on ne doit se contenter ni d'un simple machinisme de mouvements, ni d'une pratique irréfléchie, ni de la pure théorie : tout est centré autour de l'intelligente observation de soi-

1. Dès que l'enfant, intelligent dans ses jeux, adroit et habile, commence à prendre conscience de sa motilité, il s'étudie pour ainsi dire par la face interne, comme une machine infiniment mobile : il essaye tout; son corps, organe de ses mouvements, se reflète dans sa conscience comme un système de leviers à multiples points de mobilité, sur lesquels il tâtonne pour trouver les nœuds de mouvement : mais tout cela est obscur; c'est une sorte d'empirisme machinal : il en est réduit à ses ressources d'autodidacte ou à l'expérience fort limitée de ses compagnons de jeux. L'entrée au gymnase lui élargit brusquement l'horizon des mouvements à essayer : élève, il trouve un professeur plus expérimenté que ses voisins de jeu, une science plus large et plus affinée, des séries d'exercices pour défricher de nouveaux territoires musculaires; tout cela, qui lui donne plus que ses jeux, constitue l'apport propre de la gymnastique. Mais tout cela, l'enfant le trouve moins dans la matérialité des mouvements que dans l'intelligence que le professeur sait lui en donner.

même. C'est pourquoi aussi tout manuel de gymnastique devra débuter par quelques notions indispensables sur l'origine, la nature et le contenu de nos sensations de mouvements ; on passe ensuite à leur interprétation et à leur mise en œuvre dans les exercices méthodiques. Placer un élève, sans explications, en face de l'appareil où il doit exécuter un exercice, c'est lui présenter un texte inconnu (à moins qu'il ne soit merveilleusement doué), sans dictionnaire, ni grammaire, ni commentaire. Là surtout, il faut savoir suivre et interpréter les sensations que nous donnent les mouvements, car le sens musculaire n'est nulle part plus nécessaire qu'aux appareils ; est-ce pourquoi certains systèmes préfèrent supprimer ceux-ci et les déclarent antihygiéniques [1]?

Cette tâche du professeur sera singulièrement facilitée toutes les fois qu'il aura, dès les premières leçons, dressé un tableau de ses élèves selon le développement et les modalités de leurs sensations de mouvements. De l'instinctif à l'intuitif en exercices corporels, les différences profondes qu'ailleurs j'ai décrites, correspondent à des différences mentales dans l'acquisition et la mise en œuvre des procédés de réalisation du mouvement ; les procédés d'enseignement des exercices corporels doivent s'y adapter.

Reste à examiner comment mettre chaque élève sur le chemin de ces clartés tout internes et toutes personnelles.

Comment faire étudier d'avance les exercices à exécuter durant la leçon de gymnastique ?

III. — *L'enfant devrait préparer sa leçon de gymnastique comme ses autres devoirs scolaires.*

---

1. Ce même sens musculaire nous est nécessaire pour tenir, dans la marche, ce que le tailleur de Saint-Point appelait, en son parler pittoresque « le balancier du corps » ; sans lui, toutes luttes deviennent impossibles, etc.

On s'étonne parfois du peu de résultats obtenus par l'enseignement donné au gymnase; on devrait, au contraire, si l'on réfléchissait à la pauvreté des moyens, admirer la grandeur des résultats.

Comment aidons-nous le professeur de gymnastique dans l'accomplissement de sa tâche? Dans quelles conditions lui arrivent les élèves pour prendre la leçon donnée à leurs muscles, à leurs nerfs et à leur cerveau? Où sont leurs livres, leurs cahiers de notes, leurs devoirs d'éducation corporelle, et tout cet outillage qui, pour les autres enseignements, classe et fixe dans l'esprit les formules du professeur? Quelles sont, en dehors du gymnase, les heures d'étude pour réfléchir à ces exercices corporels, les méditer et les préparer; bref, pour s'en mieux pénétrer, car, encore une fois, c'est toujours vers l'éducation cérébrale et les formules mentales qu'il faut converger, même et surtout en matière d'éducation organique.

Tous les autres enseignements disposent d'un appareillage scolaire pour soutenir l'imagination vagabonde et mobile de l'enfant. La classe de dessin la plus dénuée lui présente des compas, des équerres et tout un outillage servant de point d'appui à son attention; même au travail manuel, l'élève prend des notes, trace des croquis, rédige des résumés avant ou après la leçon. Tout cela fixe les points flottants et lui détermine les repères à conserver dans son esprit.

Avons-nous l'équivalent pour l'enseignement des exercices corporels? Au contraire, tout est organisé pour les présenter à l'enfant comme une étude accessoire, surnuméraire, factice. Sans doute, il existe parfois des appareils au gymnase; mais, outre que certains théoriciens le reprochent violemment, comment nier qu'ils servent comme le

tableau noir en classe, plus aux démonstrations qu'aux préparations des leçons à réciter, ou plutôt à exécuter.

Certes, une préparation de ce genre n'irait guère sans difficultés; cependant ne pourrait-on apprendre à l'élève comment repasser mentalement, avant la leçon, sur un manuel scolaire, les exercices à exécuter durant la classe de gymnastique? Cette sorte d'apprentissage et d'élaboration mentale des exercices suppose, il est vrai, que déjà, dans son sens musculaire, l'écolier sait se débrouiller et manier ses images motrices. C'est précisément ce que nous demandions plus haut, pour rendre la gymnastique éducative : « Éclairer les procédés d'exécution avant d'arriver à l'exercice en classe. »

Ainsi font tous les autres professeurs. Si l'éducation d'un moteur intelligent est d'ordre mental plus encore que mécanique, pourquoi la séparer ainsi des autres, au lieu de donner à l'enfant l'outillage nécessaire pour son gymnase comme pour ses autres classes.

Actuellement, les nombreux manuels de gymnastique qui existent sont des guides très précieux pour le maître déjà formé qui veut revoir ou compléter ce qu'il enseigne; mais leurs nomenclatures d'exercices ne parlent guère à l'attention du petit gymnaste désireux de s'expliquer à lui-même ce qu'il fait lui-même. Comme il serait cependant facile de faire vivre à ses yeux les exercices exécutés au gymnase, en les groupant et les lui expliquant, en lui montrant leurs affinités naturelles. La gymnastique n'est qu'un ensemble de procédés pour monter les ressorts organiques et mécaniques du petit moteur humain, et lui démontrer leur fonctionnement. L'enfant que rien n'attire plus que le *connais-toi*, se réjouirait de saisir le fil des exercices trop souvent présentés comme de simples con-

tractions musculaires : il les verrait dans leur réalité vivante, en émanations de sa volonté intelligemment dirigée.

Encore si le professeur était encouragé à expliquer, avant ou après sa leçon, la signification physiologique et mentale des exercices qu'il fait exécuter; s'il lui était recommandé, au lieu de se réduire au rôle de montreur de mouvements, d'étaler aux enfants ce qu'on peut savoir du mécanisme physiologique et mental de leur motilité[1], pour leur apprendre l'art de suppléer par les sensations musculaires à l'insuffisance des données scientifiques... Mais que de fois n'ai-je pas vu rabrouer ceux qui s'engageaient dans cette voie.

Les seules explications permises sont celles de la technique matérielle des exercices ou des modalités de son exécution : elles visent ce que les Hellènes désignaient autrefois du nom de *schèmes*, ou profil matériel des mouvements dans l'espace, sans rien de leurs génératrices mentales. Autant réduire l'enseignement d'une langue vivante à l'étude de sa grammaire et des corrections d'orthographe : toutes choses qui n'enthousiasment guère les élèves.

Ce que l'enfant demande à ses jeux et à la pratique des sports, c'est de se connaître et de comprendre sa motilité, de la saisir sur le fait; c'est l'art de cette cadence du corps

1. « Dans les intervalles comme dans le cours de ces exercices de gymnastique, les facultés de l'entendement (des élèves) sont beaucoup plus occupées qu'on ne le croit. A chaque instant, même pour les plus simples exercices physiques, l'*attention* doit être fixée; l'*esprit*[1] est obligé de faire des calculs, de combiner des moyens et de les mettre en rapport avec le but qu'il se propose d'atteindre. Le maître raisonne avec ses élèves, les engage à lire, à étudier... ils acquièrent... un tact parfait dans l'art de calculer et de régler tous leurs mouvements. »

Que l'on veuille bien méditer ces lignes, écrites en 1832 : elles induiront à parler modestement des progrès réalisés depuis pour l'enseignement de la gymnastique.

1. Mots soulignés dans ce texte, extrait du *Gymnase Normal*, p. 21 (*Bibl. Mus. Pédag.*, 7238).

qui rend les mouvements agréables, harmonieux et faciles; c'est l'habileté à résoudre les divers problèmes de mécanique corporelle qu'il trouvera dans la vie de chaque jour. La gymnastique ne saurait-elle l'y préparer mentalement et physiologiquement?

Cela dépend, en tenant compte des données ci-dessus, du choix des exercices à exécuter au gymnase.

II

Quels exercices de gymnastique scolaire préférer pour diriger ainsi l'éducation motrice? dans quels groupes les choisir?

On peut classer ces exercices de gymnastique en trois catégories :

1° Exercices libres;

2° Luttes sous forme pédagogique;

3° Exercices aux appareils.

La première catégorie comprend tous les mouvements que l'enfant exécute seul, sans avoir affaire à la résistance d'un appareil ou d'un adversaire (extension des bras, élévation de jambe, etc.). — Les luttes sous forme pédagogique sont celles que l'écolier considère comme un simple exercice ou un jeu, et non comme un moyen d'imposer sa volonté à qui lui résiste. — Les appareils pour exercices de gymnastique fournissent une résistance inintelligente, autre que celle du lutteur : ainsi les haltères, les barres parallèles, les appareils du portique, etc.

Examinons le rôle éducatif de chacune de ces catégories.

1° Exercices libres.

Le meilleur exemple, ce sont les marches et exercices d'ordre : leur rôle en gymnastique sera d'apprendre à l'enfant à mieux discerner et à mieux tirer parti de ses sensations d'équilibre, d'orientation et de rythme quand il marche intelligemment et bien. Toutes sensations qui servent, quand on les écoute, à régler la motilité; elles battent pour ainsi dire sa mesure, et qui sait les interpréter et les suivre donne à ses mouvements la facilité, l'adresse et, selon le cas, la vitesse ou l'énergie.

L'étude des exercices libres par une attentive et intelligente observation de leurs sensations, doit apprendre à l'enfant comment tirer meilleur parti des éléments moteurs qu'il possède.

Dans tous les programmes de gymnastique, le marcher tient une très grande place; mais généralement le professeur ne s'attarde guère à en expliquer le mécanisme sensoriel, ni à faire toucher l'influence sur l'éducation générale du mouvement chez l'homme.

Combien les gymnastes d'hier semblent avoir mieux compris son rôle. Laissant aux physiologistes et aux mécaniciens le soin d'en faire la théorie, ils s'attachaient, au contraire, à expliquer l'action des différentes formules de marches sur la formation de nos habitudes motrices[1].

1. Que l'on veuille bien méditer ces lignes d'un gymnaste du début du XIXe siècle : elles montrent comment les exercices de marche intelligemment pratiqués, peuvent guider l'élève dans l'étude de ses qualités motrices : « (Dans) la marche en arrière,... on ne voit pas les obstacles que l'on peut rencontrer; le corps ne trouve pas dans les bras un moyen d'éviter les chutes en rétablissant l'équilibre ou en prenant un point d'appui opportun, et les talons n'ont pas, comme dans la marche en avant, la prolongation de la base que les pieds procurent. Par toutes ces raisons, il faut... plus de précaution : affermir bien le centre de gravité sur la jambe qui pose à terre; ne pas renverser le corps trop en arrière; porter la jambe

Actuellement, ces exercices figurent au programme non pour instruire individuellement l'écolier (qui marche plus ou moins bien depuis qu'il sait se tenir debout), mais pour lui apprendre à marcher en rangs (ce qui l'ennuie profondément). Leur but pédagogique serait, au contraire, d'indiquer les moyens pratiques de diriger et de contrôler ces exercices; d'apprendre à observer comment on marche; à discerner le cas échéant, pourquoi-on marche mal; à découvrir et à comprendre chaque formule personnelle pour en dégager les moyens de mieux marcher.

En observant les ressorts internes de sa marche, l'écolier, s'il est intelligent, découvrira les formes, le rythme, l'allure qui conviennent le mieux à la manière dont son corps est construit; sa cadence la meilleure et la plus rapide; l'équilibre le plus économique, les repères moteurs, la correction des synergies, etc.

Mais pour que l'élève applique à ses exercices le *connais-toi* inscrit au temple du créateur de la gymnastique, il est nécessaire que la marche gymnastique soit considérée comme tout autre chose qu'un débit mécanique de mouvements.

Au gymnase, que les marches figurent comme exercices de perfectionnement; à ce titre, l'élève devra fréquemment faire de la marche individuelle et présenter seul sa démarche aux critiques du professeur, comme une leçon ou un devoir. C'est donc renverser les données du problème que de commencer ces exercices d'éducation ou de rééducation de marche, en obligeant les élèves à se mouvoir tous ensemble et par pelotons. Dans cet ensemble collectif et vague, où

qui est en mouvement avec soin dans son pas rétrograde, sans dureté, et prête à fléchir ou à contourner le corps contre lequel on pourrait heurter, pensant toujours que cet accident peut avoir lieu; enfin, quand on pose le pied de cette jambe à terre, en commençant par sa pointe, il faut s'assurer bien que la base est solide, avant de fixer le talon et d'arc-bouter le pied entier pour y transporter le centre de gravité. Cette multiplicité de calculs... »

tout se confond, comment déterminer les causes de la dissonance individuelle? — ce qui affaiblit singulièrement les corrections individuelles, sans lesquelles il n'est pas de bon enseignement.

Rien de plus facile, au contraire, en sélectionnant dès le début quelques gymnastes qui marchent bien : guidés par le professeur, ils rectifieront la marche de leurs condisciples, comme on faisait dans ces anciens gymnases où la *mutualité*, l'*intuition* et la *gradation* formaient le trépied de la méthode.

Autant à dire des exercices d'ordre, qui ne devraient pas se limiter à faire évoluer les élèves par pelotons. Leur rôle est d'apprendre à leur esprit à bien orienter d'abord au dedans d'eux-mêmes; ensuite au dehors, parmi les objets où ils se meuvent. Ces exercices rempliront alors leur but, qui n'est pas d'apprendre à parader en groupes, mais à saisir en soi-même et raccorder ses mouvements hors de soi avec les directrices déterminées par les voisins du groupe dont notre marche ne doit pas disloquer l'homogénéité.

Ceux qui se sont occupés de l'éducation des anormaux, paraissent avoir été seuls à souligner l'influence mentale des arrêts de développement de la faculté d'orientation. Les traités de gymnastique, sauf ceux qui étudient les méthodes japonaises, en parlent à peine. Cependant comment diriger efficacement l'éducation sans débrouiller cette orientation interne et externe de nos activités? A travers le dédale des contractions musculaires de l'enfant, l'orientation interne surtout joue un rôle capital; même avec des sensations de mouvement correctes et précises, il faut savoir organiser en dedans de soi nos synthèses et synergies musculaires, et les diriger au dehors.

En cela, tous les professeurs de gymnastique le savent, les élèves diffèrent profondément les uns des autres. Quelques-uns tombent du premier coup sur les directrices musculaires dont ils ont besoin; d'autres n'arrivent qu'à grand'peine et par à peu près, à se reconnaître dans l'enchevêtrement de leviers que leur musculature actionne; il en est même qui ne voient rien : dans un nouvel exercice aux appareils, par exemple, ils contractent des muscles à tort et à travers, plient les genoux quand il faudrait s'élever à la force des bras ou inversement, et ne savent s'orienter ni pour s'équilibrer ni pour se mouvoir. Le plus souvent, ce sont des enfants qui, durant leurs premières années, ont peu ou mal joué.

Ne revenons pas sur le rôle éducatif des jeux, ni sur la nécessité d'y prendre le départ de notre éducation motrice; répétons seulement qu'une fois bien développé par la marche le sens de l'orientation interne et subjective, les exercices d'ordre bien dirigés apprendront à orienter tous les mouvements et gestes par rapport aux directions dans lesquelles on doit se mouvoir et conformément aux évolutions des condisciples : excellent moyen d'apprendre à l'enfant à adapter, sans la supprimer, son initiative personnelle à celle des autres, toutes fois qu'isolée, elle resterait stérile.

Dans ces conditions, les exercices d'ordre ne se borneront pas à faire tourner au commandement les élèves à leur droite ou à leur gauche; ils leur apprendront à choisir eux-mêmes le moment et la direction précise de la conversion à réaliser pour le trajet donné à suivre. Pourquoi ne pas commencer ici, comme pour les marches ordinaires, par exercer isolément l'élève; lui faire suivre la direction d'un point à un autre, non pas graduellement éloigné (ce qui

est monotone et automatique) mais de plus en plus difficile à déterminer, ce qui l'oblige à débrouiller les repères fournis par l'endroit dans lequel il évolue et à diriger en conséquence la mise en œuvre de son activité motrice[1]. Dans un autre ordre d'idées, pourquoi ne pas l'habituer à choisir, pour arriver à un point, à une distance déjà éprouvée, un autre trajet tantôt plus long, tantôt moindre? Voilà, à côté de bien d'autres, d'excellents problèmes pour nous apprendre à bien diriger l'activité motrice; ils ont, de plus, une heureuse répercussion mentale, et libérés des formules d'automatisme qui caractérisent certaines méthodes, exercent sur la volonté une influence morale immédiate.

Ces ressources éducatives sont bien connues des gymnastes de race, qui ne manquent pas d'en faire bénéficier leurs élèves quand on leur en laisse la latitude.

2° Exercices de lutte.

Ce sont peut-être les plus efficaces pour dresser le sens musculaire; ils cultivent à la fois l'équilibre, l'adresse, la force; et, le rythme excepté, leur rôle en éducation motrice est capital. Cependant, leur admission dans les cadres de la gymnastique scolaire a soulevé tant de difficultés qu'ils figurent à peine, pour mémoire, dans les programmes. Ils entraînent cependant des séries de mouvements qui nous conduiraient progressivement des formes d'activité les plus simples aux plus compliquées. Un lutteur est à chaque instant obligé d'utiliser des énergies « de pression, impulsion, répulsion, traction, suspension »,... tous exercices demandant ensemble de la force et de l'adresse :

1. Certains jeux, analogues au colin-maillard, servent ainsi aux enfants à débrouiller leur sens interne de l'orientation.

cette dernière qualité, faite de souplesse, d'activité, d'énergie et d'intelligence, « l'emporte toujours sur la force quand celle-ci n'a d'autre appui que la pesanteur spécifique de l'homme ».

Ainsi s'exprime un vieux manuel de gymnastique, aujourd'hui bien délaissé.

C'est aux éducateurs d'autrefois qu'il faut maintenant demander de nous dire quels services rendraient à l'éducation générale, en même temps qu'à celle du corps, la lutte enfantine pratiquée comme elle doit l'être pour l'enfant, à l'école.

Cet exercice, qui forme le second degré des jeux du mouvement, succède immédiatement à la marche. Dès qu'il se sent à la fois d'aplomb et mobile sur ses jambes, l'enfant s'essaye à lutter contre un adversaire de son âge ou dont les forces répondent aux siennes : tout écolier valide se passionne à ce jeu rarement brutal. Les anciens l'avaient déjà observé, eux dont les peintures murales nous ont conservé tant de silhouettes de petits lutteurs, et les gymnastes d'Hellade, qui furent les plus parfaits, considéraient les luttes comme l'exercice crucial pour contrôler et couronner tous les autres : leur variété et leur perfection soulevaient d'enthousiasme les spectateurs. La brutalité des jeux romains en fit un exercice de cirque ; mais les *Écoles de Chevalerie* la restaurèrent, comme nécessaire au dressage intelligent du corps et à la vélocité dans l'emploi des forces. Cet exercice n'a vraiment disparu de l'enseignement qu'après le tournoi fatal à Henri II, lors du grand mouvement contre l'éducation corporelle, dans l'Université, qui balaya les luttes avec tous les exercices de *Tourneurs*. Et tel fut cet ostracisme, qu'au XVIII[e] siècle l'abbé Coyer prendra toutes sortes de précautions pour en reparler dans son

Plan d'Education à l'article de la gymnastique. Timidement, il propose de « rappeler la lutte »... « mais, dit-il, la belle compagnie ne la traitera-t-elle point de polissonnerie ? Il est vrai que les enfants bien élevés de notre siècle ne sont presque plus polissons à dix ans : ils sont vicieux et faibles. J'aime mieux ceux du XVIe.... impétueux, étourdis, espiègles, jouant des mains, leur force et leur adresse se développant à chaque pas. » Et, sans transition, à l'écolier « de bonne maison qui porte partout sa faiblesse, sa maladresse et son inertie de toutes facultés corporelles », C.-F. Coyer oppose, non sans humeur, « le petit rustre qu'on voit transporter des fardeaux, grimper à la cime des arbres, se faire des chemins dans les bois, chanter et faire envier sa vigueur et sa santé »... Sont-ce les exagérations romaines de la lutte qui effrayent ? Qu'on apporte (dit-il encore), des additions ou des retranchements aux formules anciennes de cet exercice, mais « qu'on en conserve le fond » si l'on veut que l'enfant devienne un homme.

Quelle était donc la conception des anciens sur la valeur éducatrice de la lutte ? Pour les Hellènes, elle constituait à la fois l'exercice de la force, de l'adresse et de la ruse. Dans les gymnases que nous décrit Lucien, « les *lutteurs se réduisaient* à s'entrelacer les membres, à se tirer en avant, à se redresser en arrière, à se pousser, se secouer et se plier obliquement et sur les côtés ; à se prendre au corps et à s'élever en l'air. Si le terrassé entraînait son antagoniste, soit par adresse, soit autrement, le combat recommençait de nouveau : on luttait couché sur le sable, se roulant l'un sur l'autre et s'entrelaçant en mille façons jusqu'à ce que l'un des deux, gagnant le dessus, contraignît son adversaire à demander quartier ».

Exercices de brutes, diront quelques-uns. Faut-il leur

rappeler que ces exercices, à l'école, ne doivent jamais tourner au pugilat? ils sont là pour exercer et contrôler les formes les plus élevées et les plus souples de notre activité motrice. Les suprêmes éducateurs du corps que furent les Hellènes, y voyaient l'art parfait d'exprimer au dehors sa force musculaire; ils les rattachaient directement à cette forme d'imagination qui va de νουσ à χειρ [1] et joue le rôle de démiurge entre l'esprit qui découvre et l'organe qui réalise. Ainsi la lutte confinait, par de multiples ramifications, à la sagesse qui prévoit, à l'à propos (καιρος) qui brise ou tourne l'obstacle dès sa naissance, et même à cette forme de riposte habile qui rétorque, du tac au tac, les sophismes musculaires aussi bien que ceux de l'esprit.

On voit, par là, toute l'ampleur de sa valeur éducative et l'on n'en comprend que mieux cette description moderne empruntée à l'un de ceux qui ont le plus fait pour renouer en gymnastique, la tradition hellénique : « Dans la moderne *lutte aux boules à trois*, l'élève qui se défend contre ses deux adversaires, dont les attaques ne sont pas précisément égales, doit mettre en jeu deux genres d'attentions différents. Ces doubles combinaisons, que son cerveau est obligé d'apprécier, activent en lui la faculté de faire des jugements doubles et rapides en même temps : il oppose stratagème à stratagème, ruse à ruse, force à force. Les attitudes du corps et des bras changent continuellement et offrent des positions très belles. Celles de ses antagonistes ne sont pas moins gracieuses et académiques. Tous trois deviennent souples, agiles et forts par cet exercice; leur intelligence semble gagner aussi. »

Voilà quel rôle éducatif attribuèrent à la lutte ceux qui

1. Philostrate, *De la Gymnastique, des Images*, etc.

essayaient, il y a un siècle, de la restaurer dans les gymnases scolaires; leurs tentatives n'ont guère réussi, puisque immédiatement après, leurs successeurs ont de nouveau proscrit les formes essentielles de cet exercice.

N'en recherchons pas les causes : mieux vaudrait examiner comment établir, entre les exagérations d'autrefois et le parti pris d'aujourd'hui, cette « moyenne proportionnelle » demandée par un défenseur de la lutte, et qui ferait, dans les programmes de gymnastique, sa juste place à un exercice nécessaire pour transformer l'écolier en homme adroit, robuste et surtout infatigable.

3° Exercices aux appareils.

Sans appareils, renonçons à achever l'éducation motrice de l'enfant; ils jouent le rôle de l'outil aux mains de l'apprenti; ils sont des organes de réalisation sans lesquels on n'arrivera jamais à déterminer exactement le coefficient de certaines activités musculaires [1].

Pourquoi cette question des appareils au gymnase a-t-elle soulevé tant de discussions, et si aiguës? — Ne l'examinons pas ici.

Pourquoi les exercices aux appareils représentent-ils l'étape suprême de tout apprentissage de nos mouvements? Parce qu'ils enseignent la précision motrice, l'art de l'effort et celui de risquer à propos.

Aux exercices libres, l'écolier éprouvait ce que peuvent ses forces déployées sans opposition; les luttes scolaires lui ont enseigné à mesurer ses qualités corporelles et son intelligence contre un adversaire semblable à lui et qui

1. On prétend parfois les remplacer par les sports; ceux-ci font courir autant de dangers, sans même valeur pédagogique, car leur rôle est tout autre.

cherchait à le vaincre sans le briser; les appareils, au contraire, représentent la résistance brutale, inerte, sans pitié comme sans intelligence ; ils sont de la force aveugle qu'il faut surmonter ou tourner : sinon, elle écrase. Le problème dynamique (et moral) se pose donc, ici, tout autrement que dans les deux premières catégories d'exercices. Un exercice libre (mains aux épaules, par exemple) s'il est mal exécuté, ne laisse à l'enfant ni impression d'impuissance, ni diminution ; le vaincu d'un exercice de lutte trouvera quelque sentiment de force personnelle dans le souvenir de sa résistance contre un adversaire supérieur ou mieux entraîné; mais les exercices aux appareils développent un tout autre état mental, parce qu'il faut, au contact de l'appareil, réussir ou s'avouer vaincu. Le propre des appareils est de chasser « l'illusionnisme » et « le subjectivisme » si dangereux pour la vie sociale ; « merveilleux réactifs de réalité » ils mettent immédiatement chacun de nous à sa place, en l'obligeant à mesurer exactement sa force et ses limites ou à se retirer.

Voilà le rôle éducatif des exercices aux appareils.

C'est pourquoi l'enfant, qui leur reconnaît d'instinct cet avantage, court aux appareils dès le début. A la campagne, les arbres, les barrières, les murs sont à sa disposition ; il s'y perfectionne, comme l'ouvrier à l'atelier, sauf qu'au lieu de façonner de la matière brute, c'est lui-même, matière intelligente et sensible, qu'il modèle, œuvre et travaille : avec quel plaisir! Chaque nouvel appareil lui marque une étape de croissance motrice. Dès lors, pourquoi le priver, au gymnase, de ces organes d'instruction? Pourquoi ne pas comprendre leur action physique et morale?

Examinons, pour éclaircir encore tout cela, l'attitude physiologique et mentale du gymnaste en face de l'appareil

où il doit exécuter, par exemple, un rétablissement : voici, en bref résumé, ce que j'expliquais ailleurs.

L'opération de début n'est pas musculaire mais mentale : elle consiste à juger la valeur et les modalités de l'obstacle très exactement, parce que rien ne peut ni les diminuer, ni les augmenter ; l'appareil oblige à être très net et très précis dans l'appréciation « des espaces, des distances, des formes, de l'élasticité, du poids.... » tous repères déterminant la dépense d'énergie à engager. Ces calculs et leur précision déroutent certains pédagogues, parce qu'ils ne reposent ni sur des chiffres ni sur des lignes, mais sur des sensations de poids, de distances, etc. ; leurs points de repère sont les résidus de nos précédents états musculaires, pris, avant toute abstraction, à l'état naissant aussi près que possible de la réalité. Cela semble bien vague : et cependant, leur exactitude conditionne toute la réalisation de l'exercice à l'appareil.

A ce travail préliminaire succède une sorte d'inspection subjective de nos forces par rapport à celles de l'appareil. Là encore, la prévision doit être exacte, immuable. Dans un exercice de lutte, on peut, à la rigueur, modifier ses repères en cours de route et transformer ses forces en conséquence ; mais à l'appareil, une fois engagées les séries de synergies musculaires, il faut conduire le mouvement jusqu'au bout. Rarement ce professeur tolère des essais infructueux.

La dernière opération est presque exclusivement mentale : elle provoque, dans notre motilité subjective, des images motrices virtuelles, dessinant l'exercice sans le réaliser ; on tâte ses muscles, on esquisse des synthèses de contractions, on se figure l'exercice de ses forces dans une autre attitude que celle de maintenant, et l'on se représente men-

talement son activité agissant sur l'appareil tel qu'on le connaît.

Qui ne voit comme toutes ces opérations dépassent la simple culture des muscles : inutile de connaître la psychologie de l'enfant pour comprendre la répercussion mentale de ces essais subjectifs d'exercices. Nous sommes au contact de l'éducation motrice avec l'intelligence.

Par un autre côté ces exercices atteignent la volonté : ils obligent l'écolier à l'effort et l'habituent à envisager le risque en face. Il ne s'agit, bien entendu, nullement ici de l'effort physiologique, mais de celui de la volonté; geste rapide, « ramassant d'un seul coup toutes les habitudes du cerveau et des muscles, disciplinées, coalisées, pour voir et réaliser la décision la plus opportune ». (Marcel Prévost.) C'est un acte où l'individu tout entier se réalise et même se dépasse.

Connaissance précise de la résistance de l'appareil; maîtrise et possession parfaite de ses forces; mise en œuvre *immédiate et décisive* de toutes les réserves : voilà ce que demandent les exercices aux appareils et d'où ils tirent leur valeur éducative.

A un autre point de vue, ils inculquent à l'enfant le sens moral du risque.

On croit toujours réussir les exercices libres : mais l'appareil offre toujours, même aux plus habiles, une chance à courir. Le débutant qui ose tenter cette chance, après avoir examiné s'il le peut, libère sa volonté de l'obscurantisme qui ferme les yeux et de la timidité qui n'ose que refuser l'obstacle. Il dépasse ses habitudes, juge l'occasion, réalise ce qu'il ose.

Certes, c'est un risque : mais pourquoi parler précisément de ce risque pour proscrire les appareils? si l'on bannis-

sait des classes de travail manuel tout ce qui peut contusionner, couper ou blesser, il faudrait cadenasser tous les outils et supprimer le meilleur de cet enseignement. La proscription des appareils tranquillise quelques professeurs; mais elle réduit la gymnastique à de petits exercices peut-être très hygiéniques, mais pédagogiquement insuffisants.

L'écolier, ne l'oublions pas, entre au gymnase pour réaliser l'éducation de son intelligence et de sa volonté, en même temps que celle de sa motilité : gardons-nous de lui présenter tout cela comme une formule sanitaire.

Sur cette question des appareils se fera demain la séparation entre la gymnastique des éducateurs et celle des orthopédistes. Loin de nous la pensée de dédaigner ici les services que peut rendre la gymnastique à la santé : médecin, je ne saurais les oublier; mais aujourd'hui je n'ai voulu examiner que la question pédagogique.

Dr Jean Philippe,

Directeur adjoint du Laboratoire de Psychologie Physiologique à la Sorbonne.

L'Éducation maternelle[1].

Nous reprenons aujourd'hui le Cours normal d'Éducation maternelle que nous avions organisé en 1914 pour vous aider dans votre tâche, et que la guerre a interrompu. Comment l'année 1915 s'est écoulée sans que nous ayons été en mesure de le continuer, — et comment nous pouvons et devons y revenir au printemps de 1916, — il n'est pas inutile de s'en expliquer brièvement, car il s'agit ici de ces préoccupations qui nous sont communes et dont la rapide expression ne peut qu'étendre entre nous ce courant de sympathie si large et si consolant à travers tant d'épreuves. Et d'abord, dès les grandes vacances de 1914, vous avez dû pourvoir à des tâches nouvelles qui ont absorbé vos forces et utilisé vos talents : à l'école par la fusion fréquente des groupes nombreux d'écoliers, et à côté de l'école, à l'hôpital ou à l'ouvroir, vous avez payé de vos personnes comme vos collègues des écoles primaires avec un dévouement auquel j'ai rendu hommage. Et il en était de même de tous ceux, de toutes celles qui devaient apporter leur concours à l'exécution de notre programme, en particulier des médecins, qui se devaient tout entiers aux blessés sur les champs de bataille ou dans les hôpitaux. Ensuite l'organisation naissante a été tout naturellement suspendue pour une autre raison qui explique en même temps sa résurrection actuelle, et d'où il sort pour nous tous une grande leçon. A la rentrée des classes de 1914, chacune de vous a cru faire preuve d'une très grande force morale lorsqu'elle a tendu tous les ressorts de sa volonté pour remplir au jour le jour les plus strictes obligations professionnelles. Non seulement vous

1. Leçon d'ouverture du Cours d'Éducation maternelle à Grenoble (25 mai 1916).

deviez alors continuer de consacrer beaucoup de temps et d'efforts aux œuvres annexes de la défense nationale qui réduisaient ainsi la préparation de la classe, mais encore, au lendemain de la victoire de la Marne, nos cœurs, tout entiers à l'attente anxieuse d'événements nouveaux, n'avaient de passion que pour l'affranchissement immédiat du sol français, et nos esprits, incapables d'accueillir deux préoccupations ensemble, vivaient avec l'armée, la devançaient sur la route de la victoire. A cette anxiété générale combien de chagrins s'ajoutaient déjà ! et les craintes des mères, des épouses ou des sœurs. — Ce n'était point l'heure de poursuivre l'examen des principes et des méthodes qui président à l'éducation. Un tel examen ne requiert-il pas le loisir, la liberté et la sécurité de l'esprit? L'effort qui vous était alors demandé ne comportait pas des études aussi désintéressées; il avait un objet urgent, immédiat, qu'il a d'ailleurs réalisé. On vous avait dit : « il faut tenir, et pour que la nation, à l'image de l'armée, déploie la patience, l'énergie, la volonté de vaincre, assurez la vie de l'école ». Et l'école est restée en effet accueillante : grâce à l'effort que vous avez soutenu pendant la première année scolaire de la guerre, elle a rassuré nos soldats sur le sort de leurs enfants, elle a répandu par la sérénité de son labeur la confiance dans la victoire, elle a allégé la charge des mères sur qui pèsent tant de fardeaux, jadis partagés.

Mais le temps a passé, et il faut donner à l'appel de vos chefs un sens plus complet et plus profond. Le courage professionnel s'élève, et s'égale aux conditions, inouïes dans toute l'histoire, qui sont celles de la vie de la nation depuis bientôt vingt-deux mois. D'une part en effet l'accomplissement strict de l'obligation quotidienne exige plus de courage, car même avec la certitude de la victoire, l'angoisse ne desserre pas son étreinte alors que se déroulent de longs et terribles combats comme celui de Verdun; et le nombre des deuils s'est accru, et pour beaucoup se multiplient les raisons de craindre. Mais d'autre part, et en raison de la durée de la guerre, la tâche professionnelle reparaît avec toutes ses exigences, et l'exécution de la classe n'en est plus qu'une partie. Il faut revenir à ces études que nous avions jugées inséparables du loisir, de la liberté et de la sécurité de l'esprit.

S'il est vrai qu'elles ont une importance capitale pour le bon exercice de votre profession, elles ne peuvent être plus longtemps suspendues; et quelle excuse aurions-nous de vivre dans les conditions qui risquent de transformer notre travail professionnel en une routine sans âme? L'excuse ne peut être dans les obligations issues de la guerre, car elles sont maintenant allégées. Bien que votre concours soit toujours utile dans les œuvres d'assistance et de guerre, l'organisation pourtant en est améliorée, ou elle s'est transformée en service d'État; elle n'absorbe plus, en tout cas, toute votre activité. Et quant à la nation, elle « tient » sans fléchir. La seconde année scolaire de la guerre exige donc de vous un nouvel effort.

Mesdames, vous êtres prêtes pour cet effort. Si en effet nous avons une confiance plus grande et plus raisonnée dans la victoire, nous savons aussi que le temps féconde l'héroïsme de l'armée; nos cœurs et nos esprits ont appris, à la dure leçon des longs événements, à vivre à la fois aux lieux où s'accomplissent les suprêmes sacrifices et à ceux où se préparent les vertus des jeunes générations. Et puis n'est-il pas vrai que notre conscience se fait plus rigoureuse? Nulle époque ne fut plus propre à grandir les âmes, je parle bien entendu de celles en qui brillait déjà la lumière de la Loi. Ce sont nos héros qui nous défendent de nous abîmer dans le chagrin ou dans l'anxiété. Ce sont eux qui nous disent : « le Devoir veut être accompli jusqu'au bout, et quoi qu'il coûte. L'ordre d'atteindre le but est absolu, que les plaisirs ou les douleurs nous en séparent. Le trouble de l'esprit, la peine ou l'angoisse ne changent pas plus vos obligations professionnelles que le danger des blessures et de la mort ne change pour nous le devoir militaire. Nous voulons être honorés par l'universel hommage dont le Devoir est l'objet. Et puisque votre devoir professionnel est de vous consacrer à l'éducation de nos enfants, donnez-vous tout entières à l'œuvre, qui dans un ordre plus modeste, servira aussi la Patrie. »

Ainsi, Mesdames, les mêmes considérations qui à l'automne de 1915 ont présidé à la restauration des Conférences pédagogiques devaient nous amener à poursuivre au printemps de 1916 la Conférence spéciale aux Institutrices maternelles et notre Cours normal d'éducation maternelle, malgré les obstacles auxquels nous

nous heurtons. L'énumération et le classement des études, que je vous ai rappelées au *Bulletin départemental*, suffisent à vous prouver qu'en invoquant à l'instant même les plus hautes idées et les plus hauts sentiments inséparables de la libération de la Patrie, je n'ai pas enflé mon sujet; il n'est que vrai de dire que vous, les institutrices maternelles, vous êtes avec les mères des familles françaises les premières dépositaires des précieuses traditions qui caractérisent l'éducation française, et qu'à les bien comprendre et à les bien appliquer vous préparez, avec vos collègues de l'enseignement à tout degré, la continuation ou le développement de l'esprit français. Ce n'est pas seulement le sol, et la langue, et l'histoire, qui sont le patrimoine de la patrie, c'est l'esprit même, et il vaut d'être sauvé lui aussi. Je vous rappelle donc encore une fois ce que serait le groupe d'études qui conviendrait à votre profession :

A. Des études d'ordre médical, concernant l'hygiène de l'enfant, les soins de propreté, d'alimentation, d'aération, qui assurent la santé; — dans cet ordre rentre l'étude des maladies, à quoi la maîtresse les reconnaît ou les dépiste, et quels soins permettent d'écarter le danger en attendant l'intervention médicale.

B. Des études d'ordre psychologique concernant l'analyse des facultés de l'enfant et les lois de leur développement.

C. Des études d'ordre proprement pédagogique, — intéressant tous les procédés par lesquels les divers exercices atteindront le rendement le plus élevé au point de vue du développement physique, intellectuel et moral de l'enfant.

D. Enfin des études d'ordre administratif, qui n'ont pas encore été mentionnées, mais qui méritent une place à part. Il s'agit des textes, lois, décrets ou arrêtés, instructions ou circulaires, qui ne sont pas assez connus — comme le dit la circulaire de 1905 — et qui constituent pourtant un ensemble précieux de directions générales.

Il ne faut pas entendre que ces études soient simplement empruntées à quatre sciences différentes, que de chacune de ces sciences soient extraits ou détachés des chapitres formant contribution à un cours normal d'éducation maternelle. Mais les connaissances appuyées sur ces quatre sciences doivent être

adaptées à un objet défini, — qui n'est autre que le petit enfant de deux à six ans. Par adapté, j'entends que tout ensemble de connaissances empruntées à l'une de ces sciences soit repris, composé et orienté du point de vue de l'enfant, — et que les chapitres dont la matière est puisée à des catégories différentes de la science, soient mis en harmonie, toujours avec ce même objet pour centre, non seulement centre d'intérêt, mais centre de connaissances, de pensée et d'action. C'est l'enfant qui fait l'unité de toutes ces études dont la matière seulement est empruntée à des sciences différentes : psychologie, pathologie, pédagogie, droit administratif. Pour cela, il faut qu'il soit une unité lui-même. Et en effet ce n'est pas arbitrairement que ces âges sont choisis : deux ans et six ans. Peu importent les variations individuelles. Le commencement, l'enfant de deux ans, c'est l'être qui sait non point parler, mais articuler; qui sait non point diriger ses mouvements, mais user de ses membres pour des actions élémentaires comme la marche, en qui les appareils enregistreurs, les organes des sens sont ouverts sur le dehors, en qui les appareils moteurs ont un fonctionnement élémentaire et isolé. Et cet être est enfermé en lui-même, passant par une série de besoins élémentaires qu'il traduit sans clarté et qu'il tend à satisfaire avec tyrannie. La fin, l'enfant de six ans, c'est l'être qui sait parler, traduire les images et les mouvements d'une pensée fragile encore, toute matérielle et concrète, mais distincte, qui a des habitudes de propreté physique, en qui les appareils enregistreurs sont formés non seulement pour recevoir des impressions, mais pour les nuancer et les classer, en qui les appareils moteurs, recevant une direction, présentent un fonctionnement combiné et harmonieux. Et celui-ci est membre d'une société, il possède une expression explicite de ses désirs et il les limite selon l'expression des désirs d'autrui. C'est la transition du premier au second de ces êtres qui est votre matière. En deçà, avant deux ans, c'est le balbutiement développé par la nourrice, d'ailleurs société unique; au delà, après six ans, c'est l'instruction élémentaire, et dans un groupe qui imite de plus près la société humaine.

Et tout ce que je voudrais rappeler maintenant, c'est le principe directeur de l'étude tel qu'il est défini dans ces textes que

votre premier devoir est de connaître et d'appliquer. L'introduction au Cours normal est donc plus particulièrement l'introduction à ces études que j'ai dénommées d'ordre administratif; mais précisément celles-ci doivent être conduites parallèlement aux autres. Elles constituent un code dans lequel les exigences de l'hygiène, de la psychologie, de la pédagogie sont condensées en formules pratiques, en impératifs d'une application immédiate. Si nous pouvions idéalement voir le développement de notre cours, chacune des études d'ordre médical, psychologique ou pédagogique aurait son expression ramassée et concrète dans un membre de phrase ou un mot de ces textes. Si bien que ceux-ci ne seront éclairés que par ces études, mais inversement ces textes constitueraient une sorte de bréviaire rappelant à la mémoire les études antérieures.

La définition de l'école maternelle, d'après le texte le plus ancien (Décret du 2 août 1881), est celle-ci :

« L'école maternelle a pour but de donner aux enfants au-dessous de l'âge scolaire les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral. »

Mais le programme de 1882 a fait une trop grande place à l'enseignement et a rapproché par le choix des matières comme par la forme de l'enseignement l'école maternelle de l'école primaire. L'une mène à l'autre : ce sont les premières notions du même savoir, à des plans différents de l'enfance, mais il n'y a pas entre elles de différence tranchée. Et la confusion est facilitée par la défectueuse installation des locaux, par le rapprochement matériel entre les deux écoles : mêmes salles de classe et mêmes dépendances.

Le décret du 18 janvier 1887 reprend une définition des écoles maternelles :

Article 1er du décret du 18 janvier 1887 : « Les écoles maternelles sont des établissements de première éducation où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel. Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans révolus et y rester jusqu'à l'âge de six ans. »

L'expression « établissements de première éducation » oppose bien l'école maternelle à l'école primaire, et l'article 4, énumérant

les matières d'enseignement, cite les jeux, les exercices manuels, les exercices de langage, les connaissances usuelles, et seulement au sixième rang « les éléments du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul ». Bien plus, le règlement annexé réserve expressément l'écriture et la lecture aux enfants de la 1re section. Mais dans le programme même de 1887, le plan, la division des cours, l'énumération des matières, tout rappelle la matière proprement savante et la forme dogmatique de l'école primaire.

Cette critique contre le programme de 1882 et contre la mauvaise interprétation du programme de 1887 est très nette dans la circulaire du 22 février 1905. Celle-ci insiste sur quelques-unes des pratiques qui dans le même ordre d'idées sont particulièrement funestes : elle exige l'alternance des travaux intellectuels et des travaux manuels, et la division des enfants en sections parallèles et non superposées. Et elle attire l'attention sur ce fait que le personnel ne connaît pas assez les lois, règlements et circulaires qui définissent point par point les diverses fins que doit se proposer l'école maternelle et les diverses méthodes qui lui permettent d'atteindre ces fins. Vous devez, Mesdames, vous dit cette circulaire de 1905, vous reporter fréquemment à ces textes « pour opposer les directions qui vous sont données aux prétentions de vos collègues des écoles primaires et à celles des familles ». Qu'est-ce à dire? Évidemment on ne vous invite pas au conflit et à la lutte, l'on ne veut pas dire qu'il n'est pas souhaitable de créer un accord entre les diverses fractions du personnel enseignant. Au contraire, par delà les divisions de l'enfance en âges il ne faut pas perdre de vue le développement continu de l'homme, et il est clair, puisque l'enfant passe des mains de l'institutrice maternelle à celles de l'institutrice primaire, que toutes deux s'entendent utilement sur les séries qui feront de ce passage d'une école à l'autre autre chose qu'une révolution cérébrale dont l'esprit de l'enfant resterait ébranlé et affaibli pour les efforts nouveaux. Aussi bien il ne faut pas oublier que les classes enfantines constituent cette transition naturelle, que l'article 2 du même décret (18 janvier 1887), dont nous avons expliqué l'article 1, les définit comme « degré intermédiaire » entre l'une et l'autre : « Les enfants y reçoivent avec l'éducation de l'école maternelle un commencement d'instruction

élémentaire. » Et si l'entente est souhaitable, elle est également possible. Les principes généraux de la pédagogie maternelle et de la pédagogie primaire peuvent être connus à la fois des deux personnels, de telle façon que chacun se spécialise à l'exécution, mais non sans cesser d'être sympathique aux connaissances, aux travaux et aux recherches de l'autre. Donc l'*opposition* par laquelle vous devez écarter les *prétentions* de vos collègues, pour reprendre les termes de la circulaire, n'est pas autre chose que la conscience que vous devez prendre de votre caractère d'institutrice maternelle, impliquant le sentiment que vous avez, je le répète, en matière d'éducation un objet propre, un objet défini par son unité spécifique, cet enfant de deux à six ans que nous avons dit être l'unité de vos études comme de votre classe, que vous avez aussi des méthodes définies qui tendent au développement de cet enfant. Cet objet et ces méthodes apparaissent ainsi dans toute leur opposition avec l'objet et les méthodes de l'école primaire, et de plus en plus comme exclusives de toute instruction proprement dite.

Ce n'est pas à vous qu'il faudra démontrer que l'école maternelle, pour n'être pas un établissement d'instruction, ne risque pas pour cela d'être une garderie : l'expérience que vous avez de la classe maternelle vous épargnerait cette erreur. Mais si quelques-unes croient encore que c'est une tâche facile que d'aider au développement de l'enfant de deux à six ans, une tâche qui s'improvise au jour le jour et sans préparation, déjà elles doivent soupçonner, par la seule définition à laquelle nous venons d'arriver avec les deux articles du décret du 18 janvier 1887 et avec la circulaire de 1905, que cette conception est erronée. La lecture de la circulaire du 16 mars 1908, en ce qui concerne encore l'objet des écoles maternelles, achèvera leur conversion. Vous vous rappelez la phrase que j'ai citée du décret du 2 août 1881 : « l'école maternelle a pour but de donner aux enfants au-dessous de l'âge scolaire les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral ». C'est ce texte qui est cité par la plus récente instruction, celle de 1908, et s'il est préféré, c'est d'abord à cause de l'expression « au-dessous de l'âge scolaire », qui met bien en relief l'opposition entre l'école maternelle et l'école primaire, et qui même suggère que l'école

maternelle n'est pas une école. Et en effet, c'est le commentaire très franc qui suit immédiatement la citation : « l'école maternelle n'est pas une école; c'est un abri pour les enfants du peuple exposés à la vie de la rue, un refuge pour les enfants dont les mères travaillent hors de la maison et aux heures de ce travail, un lieu hospitalier enfin pour les enfants privés de camarades de leur âge ». Ainsi les enfants s'élevant en nombre autour d'une mère qui reste à la maison peuvent se passer de l'école maternelle, ou mieux l'école maternelle est pour eux le foyer. Mais c'est là, si je peux dire, la définition négative de l'école maternelle, et d'où il sort que le nom d'école ne lui convient pas. Passons à la partie positive de la définition. Il y a une raison de préférer le texte de 1881 à celui du décret de 1887 : ce dernier dit « établissement de première éducation, — où les enfants reçoivent les « soins qu'exige leur développement », — celui-là conserve seulement cette dernière formule et ne reprend pas l'expression « établissement de première éducation ». Or vous avez remarqué que l'objet et la méthode de l'école maternelle nous étaient présentés comme exclusives de l'instruction élémentaire. Le mot « éducation » lui-même n'est plus employé, et je crois interpréter avec justesse cette définition de 1881 où il ne se trouve pas, car dans toute la circulaire de 1908, il est question de « développement »; le mot d'éducation revient tard, accompagné de réserves très nettes. C'est que le mot « éducation », placé en tête d'une définition de l'objet de vos écoles, prête encore à une équivoque. Sans doute cette notion a un autre contenu que la notion d'enseignement et d'instruction; la notion d'instruction concerne une acquisition des connaissances, la notion d'éducation concerne la formation des facultés. Mais dans cette formation on a en vue l'être futur, l'homme ou la femme que le petit enfant va devenir. En substituant à cette notion celle de développement, on veut considérer l'enfant actuel; et je dirai volontiers que si la notion d'instruction concerne l'acquisition des connaissances, et la notion d'éducation la formation des facultés, la notion de développement concerne l'acquisition des pouvoirs ou des puissances. Oui, ce que l'on vous demande, c'est avant tout, — je dis avant tout, car le souci d'une éducation ou d'une formation des facultés pour l'avenir n'est pas entièrement

exclu, — je dis c'est avant tout de mettre chaque enfant en possession des pouvoirs dont il peut immédiatement user pour qu'il ait aussitôt une vie plus riche, plus embellie, partant plus heureuse. Vous reprendrez à la lumière de cette idée l'exposé des belles instructions de 1908, et vous verrez comment chaque paragraphe ou chaque exemple différencie toujours, sous cette même idée du développement des facultés de l'enfant, l'objet de l'école maternelle. Soins d'alimentation, d'hygiène, de propreté, spéciaux à chaque enfant, — c'est déjà un bon tiers de votre tâche — fondement nécessaire des autres, car pour l'enfant c'est la santé, condition de ce bien-être organique qu'est la jouissance de la vie. Puis les bonnes habitudes morales d'ordre, de politesse, de bonté, — fondement de cette vie en société d'où chaque enfant reçoit une part de richesse et de bonheur. Enfin, nous rapprochant de l'enseignement, les jeux et les travaux d'adresse qui font l'éducation des sens et qui commencent l'éveil de l'esprit. Je prendrai un seul exemple pour fixer ces idées : l'enfant de deux ans voit des objets colorés, mais les sensations sont pauvres. Votre but est de former en lui l'appareil enregistreur, — de façon, je le répète, à le mettre en possession d'autant de puissance que vous pourrez. C'est bien ce que vous recherchez quand vous lui apprenez à distinguer au sein d'une couleur générale comme le vert les diverses nuances qui en sont la gamme. Inutile de poursuivre : le développement appartient à la psychologie. Je ne veux que montrer dans quel esprit il faut rechercher l'objet de votre tâche ; et avec cette notion des puissances à développer dans l'enfant vous comprendrez mieux aussi je pense celle du bonheur qui en est inséparable. Je détache dans le texte cette phrase comme caractéristique : « les exercices doivent tous aider au développement des diverses facultés de l'enfant, sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application ; ils sont destinés à l'éloigner du désœuvrement en lui faisant éprouver les jouissances de l'activité » ; et plus loin encore : « le but est qu'ils aiment leur tâche, leurs jeux, leurs occupations de toute sorte ». Qu'ils les aiment, évidemment qu'ils y aient du plaisir.

Ainsi notre idée est bien claire : n'ayons point sans cesse la préoccupation de l'être futur, de la formation pour des lende-

mains inconnus. Mais donnons à l'enfant tous les pouvoirs dont sa nature est capable, et donnons lui le bonheur qui convient à son âge. C'est Rousseau qui a parlé du droit de l'enfant au bonheur ; il ne veut pas qu'on contraigne l'enfant pour le former, mais bien qu'on lui laisse toute liberté pour qu'il en jouisse. Son erreur, et quelquefois la vôtre, Mesdames, est de croire que le mieux est de laisser la nature agir toute seule. Il faut aider la nature, et c'est l'objet d'une étude sur la méthode que de fixer comment. Mais Rousseau demeure fidèle à une vérité profonde d'ordre psychologique par laquelle nous nous acheminons au terme de notre étude actuelle : l'homme (ou la femme) que nous sommes devenus jugeant son passé par rapport au présent et refaisant l'harmonie de sa vie d'après les fins qu'il a réalisées, transporte ce mirage dans l'esprit de l'enfant qu'il doit élever, et ne voit dans ses facultés que les germes des facultés futures. Mais l'enfant est un être complet, qui a ses facultés propres, sa puissance de vision et de conception à laquelle souvent nous ne comprenons rien, une imagination et une sensibilité qui ne sont nullement le commencement ou le raccourci de notre imagination et de notre sensibilité. C'est dire du même coup que chaque enfant est un être original, car il est clair que ces puissances spéciales varient avec la spontanéité individuelle. Nous disions que cet enfant de deux à six ans est un être défini, une unité spécifique; mais il le faut entendre, nous l'avons vu, sans oublier la solidarité des moments de la croissance, il faut l'entendre aussi, sans traiter les enfants comme des exemplaires d'un type unique d'humanité. Il est un don que l'institutrice maternelle doit avoir pour justifier de sa vocation, car nos études ne le lui donneront pas, c'est cette sympathie naturelle par laquelle une femme pénètre dans des âmes d'enfant. Il faut se faire une âme de petit enfant pour entrer dans la société des enfants.

Du point de vue où nous sommes arrivés, nous dirons volontiers que chaque instant dans le développement de chaque enfant a comme un droit à l'existence, et que c'est cette existence qu'il faut enrichir. Le reste, éducation, puis instruction, viendra par surcroît. Tel est le plein contenu de cette idée du « développement ». Elle rétablit la continuité et la solidarité des instants dans lesquelles nous avons taillé votre part au moyen de l'unité

que j'ai définie d'abord : l'enfant de deux à six ans. La vie ne souffre pas les arêtes aiguës que pour les besoins de notre savoir et de notre action nous sommes obligés de pratiquer dans son cours. Entre deux et six ans il y a, si je pousse l'idée à l'extrême, et pour chaque enfant, autant d'âmes que d'instants, et la véritable « maternelle » est celle qui, non contente de se faire une âme de petit enfant, parvient par la largeur et la profondeur de sa sympathie à se transformer en toutes ces âmes. Mais où m'arrêterai-je dans cette voie ? Peu s'en faut que je ne vous propose pour modèle saint François d'Assise qui dans le même sentiment et le même geste d'amour, embrassait avec les enfants et les humbles, et « nos frères les oiseaux », et « notre frère le vent » ou « notre frère le feu ». Après tout l'enfant est plus près que nous des bêtes et des choses ; elles entrent dans sa société ordinaire, et je pense que pour être en communion avec la nature enfantine, il faudrait être en communion avec la nature tout entière.

F. GAZIN.

Les projets de Réformes scolaires en Allemagne.

(*Notes de lectures communiquées par le « Musée Pédagogique ».*)

L'école unifiée (Einheitsschule). Le passage du primaire au secondaire.

En 1914, peu avant la guerre, au Congrès général des instituteurs d'Allemagne (Allgemeiner deutscher Lehrertag) qui se tint à Kiel, un pédagogue connu, Kerschensteiner, obtint un vote unanime en faveur de la réorganisation du système scolaire sur la base d'une unification de l'école. La question de l'*Einheitsschule*, ancienne déjà, se trouvait posée avec éclat; elle cessait d'être uniquement une revendication politique des partis avancés ; elle entrait dans le champ des réalisations possibles. Des hommes dont l'autorité est grande en Allemagne, Lietz, Rein, Natorp, se prononcèrent en sa faveur. La guerre vint donner à ce mouvement une ampleur et une force inattendues. Le *Manuel général* du 24 juin a publié un article sur cette question d'après les revues pédagogiques allemandes. Voici, d'après d'autres sources, brochures et articles de revues et de journaux quotidiens [1], quelques notes complémentaires.

---

1. 1° Adolf Matthias, *Krieg und Schule* (dans la collection : *Zwischen Krieg und Frieden*, fascicule 16), Leipzig, Hirzel, 1915.

2° Karl Muthesius, *Das Bildungswesen im neuen Deutschland* (dans la collection : *Der deutsche Krieg, Politische Flugschriften*, hgg. von Ernst Jäckh, fasc. 37), Stuttgart et Berlin, 1915.

3° Eduard Clausnitzer, *Die deutsche Volksschule und der Krieg* (*Internat. Monatsschrift*, 1er nov. 1915, col. 221-238).

4° Albert Espey, *Die Schule des neuen Deutschland*, Berlin, Concordia, 1916.

5° Dr. Hartnacke, *Auslese der Tüchtigen*, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1916.

Après quelques mois de guerre, une courte et brutale brochure d'Adolf Matthias, qui eut un grand retentissement, énonça les leçons qu'il convenait de tirer de la crise, le jugement qu'il convenait de porter sur l'ensemble du système éducatif de l'Allemagne. La preuve est faite, disait-il : c'est la faillite des hautes classes, de nos « intellectuels ». La conduite de la guerre et la gestion industrielle et commerciale de l'Allemagne sont au-dessus de tout éloge ; au lieu que les hommes auxquels est confiée la direction politique des affaires de l'empire ont été déplorablement inférieurs à leur tâche. Le pays voit clair aujourd'hui ; il sait que les bonnes manières mondaines, la naissance, l'argent et la culture classique ne suffisent plus, dans la concurrence politique entre nations ; il y faut un labeur infatigable, un sens vigoureux des réalités, une intelligence nourrie de substance utile, une connaissance approfondie des complexités sociales contemporaines. Le pays n'admettra plus désormais que les hommes appelés à le diriger soient pris de droit dans une classe sociale privilégiée ; il faut qu'une sélection efficace aille chercher les meilleurs hommes dans toutes les couches de la nation, jusqu'à la plus basse. — Puis l'auteur se bornait à réclamer une réforme profonde des matières de l'enseignement, inspirée des principes formulés en 1890 par l'empereur Guillaume II : parler moins du passé lointain, plus du passé récent, beaucoup du présent, — et s'appliquer surtout à l'étude de la langue allemande.

Quelques semaines après, une brochure de Karl Muthesius, plus développée et plus positive, entrait dans le vif de la question. A l'heure présente, disait-il, un abîme sépare l'enseignement primaire du secondaire. Pratiquement, tout est organisé de manière à interdire à un enfant qui vient d'achever ses études primaires l'accès de plain-pied à la classe du secondaire qui correspondrait à son âge. Ainsi 95 p. 100 de la jeunesse se voient fermer le chemin qui mène à la culture supérieure, dite « scientifique », et aux emplois élevés, et restent condamnés à cette cul-

6° Rudolf Eucken, *Das Problem der Einheitsschule* (*Vossische Zeitung*, 15 mars 1916).

7° W. Ganzenmüller, *Die Notwendigkeit der deutschen Einheitsschule* (*die Tat*, Juin 1916, p. 230-239).

8° *Der Aufstieg der Volksschüler, Ein Erlass das Kultusministers* (*Vossische Zeitung*, 6 juin 1916).

ture « primaire » pour laquelle l'opinion bourgeoise n'a que dédain. Il est grand temps de renverser ces barrières de classe, d'origine ploutocratique. Il faut que l'Allemagne, au lendemain de la guerre et de la paix victorieuse, réalise une refonte totale et une unification complète de son système d'enseignement, comme le firent, au lendemain de leurs défaites, l'Autriche après 1867 et la France après 1871. Il faut que la culture soit démocratisée, que l'école primaire soit libérée de ce qui aujourd'hui l'amoindrit et la déprécie. « L'école primaire doit devenir l'école de tous, et la base de toute la culture nationale »; sur cette base commune, la différenciation se fera ensuite selon les besoins de la nation, selon les vocations et les aptitudes, et non plus selon les ressources des familles et au gré de leurs caprices. Il faut que l'enseignement féminin soit compris dans cette réorganisation totale. Il faut laïciser l'école, l'affranchir de l'Église, lui permettre de se développer parallèlement à l'Église. Et il faut enfin que les parents soient appelés à jouer dans le fonctionnement de l'école primaire un rôle constant et efficace : on s'inspirera de ce qui a été institué en 1909, pour l'enseignement secondaire, dans le grand-duché de Bade, et de ce qui existe également en Bavière, où les associations de parents se sont syndiquées depuis quelques années en une association nationale. — Cette organisation unitaire de l'école que l'Allemagne va se trouver conduite à réaliser sous la pression des circonstances n'est d'ailleurs pas un expédient improvisé. Elle fut inscrite, depuis le XVII[e] siècle, au programme idéal des pédagogues clairvoyants. Elle fut le programme de Fichte et de Stein; elle inspire le plan que Guillaume de Humboldt fit rédiger en 1819 par Wilhelm Süvern, et que la réaction des années suivantes fit avorter. Le moment est venu de réaliser ce qu'ont rêvé ces grands hommes. Et il faut que la rénovation soit totale, s'étende à l'ensemble de l'éducation scolaire et de la culture. La réforme de 1900 a été impuissante à donner à l'enseignement secondaire une base et une âme vraiment nationale. Au temps où le trésor de la culture allemande était encore pauvre en hautes valeurs spirituelles, il fallait bien qu'on allât puiser aux sources classiques. Aujourd'hui, il n'est plus nécessaire que tout homme cultivé soit en mesure d'y puiser lui-même. Il est temps de mettre en valeur les ressources du passé et du

présent germaniques. Il n'est plus admissible que nos enfants passent chaque semaine quatre heures sur les discours de Cicéron, et qu'ils ignorent les discours de Bismarck; qu'ils sachent les constitutions de Lycurgue et de Solon, et ignorent celle de l'empire. Inutile qu'ils aillent chercher dans un passé lointain des modèles d'héroïsme : Hindenburg vaut bien Annibal, et le commandant de l'Emden doit passer avant Léonidas. Que l'on donne enfin à la nation l'enseignement secondaire vraiment et pleinement allemand que voulaient Herder et Jacob Grimm.

*
* *

Si l'on voulait rendre pleinement compte de ce mouvement vigoureux, jailli après quelques mois de guerre, qui gagne de proche en proche le corps enseignant et qui, de plus en plus, agite l'opinion, il faudrait le rattacher à toute l'éclosion tumultueuse de sentiments, de passions et d'idées que déchaîna en Allemagne la première période, la période enthousiaste et triomphale de la lutte : orgueil national immense, espoirs illimités, prestige infiniment accru de l'esprit d'unité, d'organisation et de système, ambition de faire grand, plus grand que nul n'a jamais su faire, — et, en même temps, poussée égalitaire, née du brassage violent des conditions et des classes. Puis, peu à peu, lorsque la fièvre d'enthousiasme fut tombée, à mesure qu'éclatèrent davantage les effets des erreurs et des fautes commises, il s'y ajouta la rancune populaire contre les classes dirigeantes, contre leur imprévoyance et leur légèreté, la rancune contre les intellectuels faits responsables du discrédit de l'Allemagne dans le monde, la rancune générale contre un corps diplomatique qui n'avait su rien prévoir et qui ne sut rien empêcher, le sentiment universel d'une faillite des classes supérieures et d'une régénération nécessaire. Ajoutez enfin le désir confus, mais plus général qu'on ne pense, de libérer l'école à tous ses degrés de la tutelle de l'Église, et l'on comprendra mieux cet élan vers un régime nouveau, vers un enseignement unique, obligatoire, laïque et gratuit, souverainement régi par l'État.

A mesure que le mouvement croissait en intensité et en étendue, il semble qu'on s'en soit inquiété dans le milieu de la haute administration scolaire, et qu'on ait compris qu'il était temps d'endiguer le flot des revendications populaires. Un inspecteur primaire de Brême, Hartnacke, fit, à Brême même, au cœur du mouvement démocratique et radical, une conférence sur la sélection des plus aptes par le moyen de l'école : la conférence fut imprimée, répandue et habilement lancée. Hartnacke convenait sans ambages que la sélection, sous le régime actuel, se fait mal, qu'il est du devoir et de l'intérêt de l'État d'aller chercher jusque dans les couches inférieures de la société les valeurs sociales et de les porter jusqu'au point de la hiérarchie où il convient qu'elles soient, enfin que l'école, c'est-à-dire l'ensemble des institutions d'éducation et de culture, peut et doit être l'instrument efficace de cette sélection. Puis, cela une fois accordé, il faisait tête. D'abord il s'élevait contre les préjugés égalitaires : à l'aide des statistiques scolaires de la ville de Brême, il montrait que le niveau des études dans les écoles gratuites est nettement inférieur à celui des écoles payantes, et il estimait en trouver la raison dans les conditions différentes de la vie familiale, et dans le bénéfice que l'enfant d'une famille aisée tire du milieu où il est élevé. Puis il notait les dangers de la sélection négative : confier à l'État la tâche d'éliminer les inaptes qui entravent l'enseignement et qui ne peuvent devenir que des non-valeurs, c'est risquer de refouler prématurément des enfants fort bien doués, mais à développement tardif. Enfin il se déclarait résolument hostile au système de l'école unique, maîtresse de décider impérativement et sans appel, au mépris de la volonté des parents, de la destinée des enfants, et il prônait un compromis : gratuité partielle, bourses multipliées dans la mesure des besoins, sélection positive, qui aiderait les enfants bien doués et sans fortune à s'élever à l'enseignement secondaire, sélection négative, qui évacuerait dans le cul-de-sac d'écoles moyennes (*Mittelschulen*) spécialement créées à cet effet les enfants incurablement médiocres.

Dans la *Gazette de Voss* du 15 mars 1916, le philosophe Rudolf Eucken fut appelé à mettre son autorité au service de ce système transactionnel. Son article fait résolument la part

du feu : il reconnaît l'urgence d'une réforme profonde, et déclare définitivement aboli, aux yeux de la conscience publique, le droit des enfants riches à avoir accès, pour l'unique motif qu'ils sont riches, à la moyenne et à la haute culture. Radicaux ou modérés, dit-il, les réformateurs sont tous d'accord pour préconiser une seule et même solution : école unique, jusqu'à douze ans, pour tous les enfants de toutes les classes sociales, puis enseignement secondaire réservé à ceux qui sont les mieux doués, pour six années au lieu de neuf. Mais les radicaux veulent que la sélection (admission des plus aptes, refoulement des moins aptes) soit prononcée sans appel par l'école elle-même, et que la ressource de l'enseignement libre soit elle-même retirée aux parents, alors que les modérés demandent que l'école, sans avoir autorité souveraine de décision, se borne à donner aux parents un avis et un conseil, et consentent que les écoles privées continuent de vivre en toute liberté. La thèse commune, c'est que l'enseignement secondaire recevra ses élèves de l'école primaire fondamentale, qu'il aura pour tâche de continuer et de parfaire ce que celle-là aura commencé, et qu'il aura l'obligation de l'achever en beaucoup moins de temps qu'à présent. Reste à savoir si ce régime n'aura pas nécessairement pour effet d'abaisser le niveau général des études et de compromettre les précieuses qualités de la culture allemande, si les maîtres ne seront pas écrasés par l'immense responsabilité qui leur incombera, s'il est raisonnable de juger sans appel des dons naturels d'une intelligence sur l'unique donnée de sa réussite scolaire, si l'école nouvelle ne tuera pas des valeurs traditionnelles précieuses, — et si l'on ne se trouvera pas contraint, par la force des choses, à tolérer bientôt l'éclosion d'une foule d'écoles privées qui auront vite fait de donner naissance à une nouvelle caste sociale. Que l'on prenne donc garde que l'Einheitsschule est un problème et non pas une solution, et que l'on n'aille pas s'engager tête baissée, sans en avoir évalué les grosses conséquences politiques et sociales, dans une voie singulièrement périlleuse.

Il ne semble pas que cet appel à la modération et à la prudence ait fait grande impression. Dans les premiers jours de juin, la revue *Die Tat* (*l'Action*) publiait une réplique véhémente de W. Ganzenmüller. Nul ne peut contester, écrivait-il, que l'école

ait failli à sa tâche, qu'elle se soit montrée incapable d'élever jusqu'au vrai « Deutschtum » les enfants qui lui sont confiés, que les programmes aient fait la part trop large aux langues étrangères et aux mathématiques, trop étroite à l'allemand et à l'histoire. Nous voulons à tout prix comme base une école primaire unique, au-dessus de laquelle s'élèveront les trois branches de l'enseignement secondaire : langues classiques, langues modernes, sciences mathématiques et naturelles. La guerre a ouvert les yeux aux plus récalcitrants. La nation est décapitée. Les meilleurs sont morts, ou vont mourir. Il faudra, demain, mettre au service de l'État toutes les capacités, de toutes origines, de toutes classes. Si les résistances timorées ou intéressées tentent de faire obstacle à la volonté nationale, si les autorités compétentes se dérobent, il faut savoir exiger, arracher les consentements, de haute lutte. S'il le faut absolument, que les syndicats ouvriers s'emparent du mouvement, que la classe ouvrière dise son mot.

Il semble d'autre part que le personnel scolaire soit peu enclin à se contenter de demi-mesures et de compromis. Les comptes rendus sommaires du vingt-sixième congrès du *Deutscher Lehrerverein* (Association des instituteurs allemands), tenu à Eisenach le 13 juin, que donne la presse quotidienne (par exemple, *Gazette de Voss*, 14 juin) attestent que l'action en faveur de l'Einheitsschule est poursuivie avec énergie. L'un des orateurs, Paessler, de Berlin, invita ses collègues « à adopter unanimement la revendication de l'école nationale unique ». « En ce qui concerne le problème de l'Einheitsschule, dit-il, pour tout ce qui a trait à l'école primaire, c'est notre association qui doit légitimement être consultée la première. Et il faut que ce grand et difficile problème soit subdivisé en problèmes partiels : conditions sociales et aptitudes natives, sélection des aptes, différenciation, Mittelschule, accès des écoliers de treize ou quatorze ans à l'enseignement secondaire, formation des maîtres, etc. » (D'après la *Gazette de Magdebourg* du 15 juin.) Scherer, conseiller scolaire à Worms, l'appuya sans réserve; il demanda de plus que l'école de demain reçût une doctrine philosophique et morale commune, et que « l'enseignement des matières religieuses n'y eût aucun caractère confessionnel ». Un autre orateur émit le vœu que l'école élémentaire unifiée fut fréquentée obligatoirement jusqu'à

la douzième année, et insista sur les avantages que ne manqueraient pas de retirer de la réforme et la nation, et le corps des instituteurs. On ne nous dit pas quelles résolutions furent votées, mais il n'y a guère de doute à cet égard.

Notons enfin que le mouvement a gagné le personnel féminin de l'enseignement primaire. C'est ainsi que l'Association des institutrices de Prusse, réunie en Congrès à Hanovre durant les fêtes de la Pentecôte, vota la résolution suivante (*Gazette de Voss*, 15 juin) : « L'unité nationale, sortie plus forte de la guerre, exigera une organisation scolaire unifiée pour toute l'Allemagne. La reconstruction du système entier devra se faire sur la base d'une école primaire unique et obligatoire. Les raisons qui l'imposent sont de divers ordres : raisons de justice sociale — que tout enfant doué puisse s'élever à la haute culture —, raisons nationales et économiques — que l'État soit mis en mesure d'utiliser toute aptitude naturelle à la place la plus convenable, et qu'il fasse l'économie des dépenses lourdes et vaines que lui coûtent, dans l'enseignement secondaire, les écoliers insuffisamment doués. » Et, comme première mesure, le congrès demanda la suppression immédiate de toutes les écoles préparatoires (*Vorschulen*).

*
* *

Le 6 juin, les journaux annonçaient comme prochaine la publication d'un arrêté du ministre prussien des cultes réglant les conditions auxquelles les élèves des écoles primaires seront dorénavant admis dans la classe de sixième des établissements d'enseignement secondaire. Le ministre, disent les commentaires officieux, s'est engagé devant la Diète prussienne à mettre les programmes des écoles primaires en harmonie avec le programme des connaissances requises pour avoir accès à l'enseignement secondaire : c'est cet engagement qu'il va tenir. Dorénavant, après trois années passées à l'école primaire, les écoliers jugés aptes à l'enseignement secondaire par le directeur de l'école ou l'inspecteur primaire du district seront admis, de plein droit et sans examen de passage, dans la classe de sixième; si, au cours de cette classe, ils démentent la confiance mise en

eux, ils seront renvoyés à l'école primaire par décision motivée. — Cette mesure donne satisfaction aux revendications des réformateurs sur quelques points importants : elle porte le coup mortel aux écoles préparatoires (*Vorschulen*), dont l'unique raison d'être était de préparer les enfants, en trois années, à l'enseignement secondaire, et, en décidant que trois années d'école primaire suffiront à élever les écoliers au niveau de la sixième, la Prusse institue un régime plus hardi que ceux de l'Autriche et de la Bavière, qui exigent quatre années. Il semble d'ailleurs que cette hardiesse même ne soit pas sans inquiéter ceux qui demeurent attachés soit à l'esprit de l'ancien système, soit aux privilèges de la classe aisée. La *Gazette de Voss* du 6 juin relève avec quelque amertume les inconvénients et les périls de cette concession faite aux novateurs. Comment veut-on, dit le journal, que les autorités de l'enseignement primaire puissent opposer une barrière efficace à l'envahissement de la première classe de l'enseignement secondaire par un trop grand nombre d'écoliers? Le niveau de la sixième, encombrée par trop de valeurs médiocres, s'abaissera fatalement. Il faudra au professeur et au directeur de l'établissement secondaire une énergie peu commune pour exiger en cours d'année l'élimination des inaptes, et, si ces exclusions sont pratiquées avec la vigueur nécessaire, on verra grandir et s'exaspérer contre l'enseignement secondaire le mauvais vouloir des classes populaires, que l'on cherche vainement à apaiser par d'imprudentes concessions.

De même, le principal organe du parti conservateur extrême, la *Gazette de la Croix*, dans son numéro du 14 juin, proteste avec force. Il est déplorable, dit-elle, que le gouvernement cède à une pression politique en des matières où devrait seul décider l'intérêt de la culture nationale. On sait de reste, poursuit-elle, ce qui inspire toutes ces criailleries contre les soi-disant « écoles de classes ». L'intérêt de l'État, c'est que les familles qui peuvent payer paient pour l'éducation et l'instruction de leurs enfants. Les couches de la population qui sont dénuées de ressources ont à leur disposition l'école primaire, qui est faite précisément pour elles; et rien n'empêche l'enfant du peuple doué d'aptitudes véritables de se hausser jusqu'à l'école secon-

daire : il ne manque pas en Prusse de bourses de gratuité. Il faudrait tout au contraire obliger les familles aisées à envoyer leurs enfants à la Vorschule (école préparatoire à l'enseignement secondaire) et soulager d'autant l'école primaire, trop chargée, trop nombreuse, trop lourde aux finances nationales.

Le personnel universitaire n'a pas tardé à répondre à la *Gazette de la Croix*. La *Gazette de Magdebourg* du 23 juin donne un long extrait de la « Korrespondenz des deutschen Lehrervereins ». Il y est dit : La *Gazette de la Croix* fait, comme d'autres feuilles conservatrices, une critique très vive du projet qu'on prête au ministre. Elle y voit un acte politique. Parmi ses critiques, elle insère un certain nombre d'aveux qu'il est d'autant plus opportun de recueillir qu'ils sont involontaires. Elle convient que le passage de droit et sans examen de la Vorschule à l'école secondaire y laisse pénétrer bien des non-valeurs, et que l'école primaire donne à ses écoliers, presque gratuitement, la même culture, à peu de choses près, que la Vorschule vend très cher : d'où il est permis de conclure qu'en bonne justice les Volksschüler devraient jouir des mêmes prérogatives que les Vorschüler. Lorsqu'elle prétend que la suppression des Vorschulen aurait pour conséquence l'écrasement de l'école primaire, alourdie par l'énorme afflux des enfants qui y seraient versés, elle fait preuve d'une parfaite ignorance de ce dont elle parle : en 1914, il y avait en Prusse 36 674 Vorschüler, contre plus de 6 millions et demi d'écoliers des écoles primaires, répartis en près de 130 000 classes; d'où il ressort que l'accroissement numérique serait insignifiant. La suppression de ces écoles préparatoires aurait pour principal effet de soulager l'enseignement secondaire de tout le ballast d'élèves médiocres qu'elles y déversent, et qui coûtent fort cher, sans aucun profit pour l'État : avec un triage plus sévère, la Prusse ferait sans grand effort l'économie d'un bon tiers de ses écoles secondaires, de ses professeurs et de ses classes, c'est-à-dire, pour les seuls collèges de garçons, de près de 25 millions de francs. On conçoit fort bien que les partis conservateurs s'efforcent de tenir strictement séparées les classes sociales et les écoles; mais il n'est pas admissible que le ministère se laisse influencer, dans une question aussi grave, par une pression qui se refuse manifeste-

ment à tenir aucun compte de l'intérêt véritable de l'école et de la réalité sociale.

Le ministère prussien paraît avoir senti qu'il allait un peu vite en besogne. Une note d'allure officieuse, publiée par le *Deutsches Philologenblatt* du 21 juin, vint avertir que tous les commentaires de presse étaient parfaitement oiseux, attendu que, « selon ce que l'on affirmait en haut lieu », il n'était nullement question de publier prochainement aucun décret, et que les journaux agiraient sagement en réservant leur jugement « jusqu'au jour où les études et enquêtes en cours seraient achevées, et où une résolution aurait été prise ». — A quoi la *Gazette de Voss* du même jour répliqua qu'elle maintenait purement et simplement ses dires.

Il est probable que l'émotion ne s'apaisa pas du coup, car on jugea nécessaire de publier une seconde note officieuse, qui parut dans divers journaux du 26 juin (par exemple la *Deutsche Tageszeitung*). Les autorités compétentes, y est-il dit, ne songent nullement à faciliter l'accès au secondaire des écoliers du primaire. La vérité, c'est que l'administration se préoccupe de régler d'une manière précise les conditions générales d'admission à la classe inférieure des écoles secondaires. Elle est encore réglée aujourd'hui par une ordonnance de 1837, qui n'est plus en harmonie avec les programmes actuels ; d'où, dans la pratique, de grands flottements ; on songe tout bonnement à codifier et à uniformiser les usages. Cela ne signifie en aucune façon qu'on se propose de rapprocher le primaire du secondaire, et de rendre plus facile le passage de l'un à l'autre, après trois années de séjour à l'école primaire. Les gens qui prônent un système de ce genre ne soupçonnent pas à combien de difficultés il se heurterait. L'école primaire, en Allemagne, n'est pas chose uniforme, et l'enseignement y est réparti, selon le nombre des classes, de manières fort diverses. Dans les écoles primaires à huit classes des grandes villes, les matières s'échelonnent sur ces huit années de telle manière qu'il ne saurait être question de songer à entrer dans le secondaire au terme de la troisième année. Ce qui est vrai, c'est que la fixation de conditions uniformes pour l'admission à la sixième secondaire aura pour conséquence naturelle d'en faciliter l'accès aux écoliers du primaire :

il leur suffira de s'y préparer en complétant par eux-mêmes l'instruction que leur procure l'école.

Le gouvernement est dans son rôle lorsqu'il s'efforce de réduire à n'être qu'un problème technique et administratif ce qui est et restera fatalement, pour l'opinion allemande, une question politique et sociale. Le grave conflit des doctrines et des tendances qui éclate dans les polémiques actuelles ne date pas d'aujourd'hui. Déjà le 16 septembre 1915, le journal scolaire *Die Volksschule* (*l'Ecole primaire*) dans un article où il plaidait ardemment en faveur de l'Einheitsschule, en appelait au progrès des idées de paix entre nations contre les fauteurs de haines et de guerres. Le *Mercure Souabe*, peu après (l'article est reproduit par la *Gazette de la Croix* du 29 octobre), protesta avec indignation contre ce scandale. Il est inouï, disait-il, qu'après plus d'une année de guerre un journal allemand, et qui plus est un journal scolaire, tienne un pareil langage. Nous eussions cru que les vieilles rêveries pacifistes étaient bien mortes dans le cœur des patriotes, et surtout dans la conscience des hommes auxquels est confiée l'éducation de la jeunesse allemande. « La guerre est une nécessité, et leur devoir, c'est d'y préparer les enfants. » — Il est intéressant de noter que, plus récemment, le gouvernement prussien jugea nécessaire, par une circulaire spéciale (reproduite par la *Tägliche Rundschau* du 30 avril 1916), d'inviter les inspecteurs d'académie du cercle de Francfort sur l'Oder à combattre la pénétration dans les écoles des idées de fraternité des peuples : « Il faut agir avec la dernière énergie... Il faut expliquer à la jeunesse que seule une puissance défensive redoutable sur terre et sur mer assurera à l'Allemagne la paix et la sécurité, et qu'on ne tolérera pas que sa préparation militaire soit mise en péril par des raisons sentimentales... Il faut que les maîtres entretiennent et développent dans l'âme des enfants le juste sentiment des bienfaits d'une monarchie forte, l'amour pour l'empereur et roi et pour la famille des Hohenzollern. »

Les passions ne paraissent pas être à la veille de s'apaiser. Le Congrès de l'association des instituteurs catholiques (Katholischer Lehrerverband) réuni récemment à Fulda, discuta à son tour les projets d'Einheitsschule, et adopta une résolution par laquelle il invitait les groupements régionaux et locaux à prendre nette-

ment position, sur les bases suivantes : 1° nécessité de former des citoyens pourvus d'une éducation religieuse et morale commune, 2° nécessité de maintenir le caractère confessionnel de l'école, 3° nécessité de sauvegarder intacts les droits des familles sur l'éducation des enfants (*Gazette de Francfort* du 20 juin 1916).

De son côté le parti socialiste poursuit son action. Dans la *Neue Zeit* du 9 juin, Hugo Jacobi répond aux adversaires de l'Einheitsschule, et en particulier aux critiques de Schmidt, qui ont fait grand effet, récemment, sur la diète de Prusse. On reproche à tort, dit-il, à la réforme projetée de menacer la multiplicité et la différenciation croissante des besoins et des intérêts de la culture, et de vouloir réduire la diversité des dons intellectuels à un niveau identique et inférieur. Il rappelle que cette revendication est commune à tous les classiques de la pédagogie, depuis Comenius et Pestalozzi jusqu'à Natorp, Ziegler et Rein. Bien loin d'uniformiser et d'abaisser les esprits, la réforme aura pour effet de hausser les mieux doués, par un triage efficace, jusqu'aux hauts degrés de la formation intellectuelle. Il ne s'agit nullement, poursuit-il, de créer une nouvelle école, unique et uniforme, pour tous les enfants, mais bien d'organiser plus sainement celles qui existent, de substituer un plan cohérent à l'isolement et au morcellement. Ce qui dicte aujourd'hui le choix de l'école, ce n'est pas une connaissance approfondie des dons réels de l'enfant, c'est uniquement la carrière à laquelle on le destine, c'est-à-dire, en fin de compte, la situation sociale des parents. On décide tout à un âge où l'on ne sait encore rien de lui : c'est à neuf ans que les parents l'envoient, soit au gymnase classique, soit à l'Oberrealschule, soit au Realgymnasium ou à la Realschule, — et bien mieux, dans les pays où sévissent les Vorschulen, c'est à six ans qu'il se trouve engagé dans une voie qui, le plus souvent, n'est pas faite pour lui. Voilà ce qui a trop duré, ce qui doit prendre fin. Et ce que les adversaires de la réforme combattent avec le plus d'acharnement, ce sont les cinq années d'école primaire obligatoires pour tous ; or, l'État a à cet égard un devoir auquel il ne peut plus se soustraire : il faut qu'il en finisse, par cette mesure, avec « l'école de classes », qui n'a d'autre objet que de conserver intacte la répartition présente des conditions de fortune, des dignités et des places.

*
* *

Le 10 août, la *Gazette de Magdebourg* analysait deux brochures dans lesquelles, pour des raisons toutes politiques et sociales, R. Block se prononçait contre les tendances réformatrices. Il suffit, disait-il, de voir où se recrutent les partisans les plus résolus de la réforme : parmi les hommes dont le souci principal est d'exaspérer les jalousies, les haines, les divisions entre classes et conditions sociales. « La réforme, concluait-il, est réalisée en Serbie, en Bosnie, en Roumanie, en Russie, en Turquie, dans les pays Scandinaves et aux États-Unis : qui oserait soutenir qu'aucun de ces peuples soit supérieur à l'Allemagne en culture? »

Dans la *Gazette de la Croix* du 11 août, un certain A. Grünweller résumait les conclusions de deux brochures (1° *Nationale Einheitschule oder Deutsche Nationalschule?* — 2° *Der Aufstieg begabter Reifeschüler der Volksschule zur höheren Schule und Hochschule*, parues l'une et l'autre à Elberfeld), où il dit avoir démontré tout au long que la conséquence de la réforme serait de briser le ressort moral et religieux qui fait la grandeur et la fécondité de l'école primaire allemande, et de ruiner l'école à jamais en arrachant à la religion la place qu'elle doit tenir au cœur même de tout le système de l'éducation.

Deux articles successifs du *Vorwärts* (8 et 20 août), sans apporter guère d'arguments nouveaux, développent méthodiquement les raisons de doctrine qui plaident en faveur de la réforme. Le premier, très étendu, répond avec force à la condamnation de l'*Einheitsschule* prononcée incidemment par Adolf Harnack, au cours de sa grande conférence de la Philharmonie, et énumère les raisons d'équité, les raisons d'efficacité sociale accrue, les raisons d'organisation sociale meilleure, qui doivent emporter la conviction et l'adhésion de tout homme soucieux de l'intérêt général. — Le second oppose la solution intégrale du parti socialiste aux demi-mesures que prônent timidement les libéraux, dont l'unique souci véritable, en concédant à la nation allemande un peu plus de démocratie, est d'accroître leur propre prestige et leur pouvoir politique.

Un pédagogue connu, le Dr Poppe, directeur d'un des lycées municipaux de Charlottenbourg, publia le 20 août, dans la *Gazette*

de Voss, un article étendu sur l'accession de tous les enfants doués à un degré supérieur de culture. Avec beaucoup de modération, il cherche à prouver que les revendications des partisans de l'*Einheitsschule* se heurtent, non seulement à des impossibilités pratiques, mais encore à des impossibilités psychologiques, attendu qu'elles prétendent effacer ou qu'elles méconnaissent les différences qui séparent les enfants, comme tous les êtres vivants. Sa thèse, toute de conciliation, c'est que celles de ces revendications qui sont fondées en raison pourraient être satisfaites, sans innovation révolutionnaire, si l'État prussien et les autres États de l'Empire consentaient à développer le précieux instrument qu'ils ont dans les *Mittelschulen*. — Rappelons que les partisans résolus de l'école unifiée ont juré une guerre résolue à la *Mittelschule*, mais que leur opposition tomberait si l'on s'appliquait à l'ouvrir toute grande aux enfants de toute origine, comme on l'a fait à Strasbourg et à Berlin-Schöneberg (voir par exemple le *Vorwärts* du 10 août).

Passons sur les nombreux articles et conférences de propagande consacrés par J. Tews à l'école unifiée (par exemple *Gazette de Magdebourg*, du 10 août, *Gazette de Voss*, des 26 août et 9 septembre), et terminons en signalant brièvement trois volumes particulièrement dignes de mention.

Le premier est un volume de Curt Fritzsche sur l'*Einheitsschule* (fascicule 21 de la Bibliothek für Volks-und Weltwirtschaft, publiée par Fr. von Mammen, Dresde et Leipzig, 1916). En 82 pages, après un historique détaillé de la revendication — qui reproduit un grand nombre de textes difficilement accessibles — il développe tous les arguments politiques, sociaux et religieux mis en œuvre contre la réforme. Notons que, pour la compromettre plus irrémédiablement dans l'esprit de ses lecteurs, il rappelle qu'au Congrès de Kiel, en 1914, deux délégués des instituteurs de France avaient déclaré que la réforme était l'idéal international commun à l'Europe entière, et avaient été applaudis avec enthousiasme. Internationalisme, démocratisme, radicalisme, laïcisme anti-religieux, égoïsme et haines sociales — la cause est entendue.

Le second volume est un recueil considérable publié par le pédagogue connu Jakob Wychgram (*Die Deutsche Schule und*

die Deutsche Zukunft, Leipzig, 1916). Il a convié un grand nombre d'hommes notoires à énoncer brièvement leurs vues sur les réformes scolaires nécessaires : moins technique que le recueil publié il y a plus d'un an par Norrenberg, celui-ci est plus vivant et plus populaire. L'auteur est, comme on le sait, acquis aux réformes les plus profondes ; mais, avec un souci sincère d'impartialité, il s'est adressé aux hommes des tendances les plus diverses. Des écrivains connus, tels que Paul Cauer, le catholique Martin Fassbender, Alfred Hillebrandt, se prononcent avec force contre *l'Einheitsschule*; d'autres, non moins connus, tels que Hermann Lietz, Muthesius, H. Schulz et Gertrud Bäumer, la soutiennent avec une égale énergie. Le volume est instructif et mérite, à divers égards, une étude.

Enfin, en deux volumes (*Vom inneren Frieden des Deutschen Volkes*, Leipzig, 1916), Fr. Thimme a convié des écrivains connus à exposer au monde l'union sacrée de l'Allemagne au cours de la guerre (union intellectuelle, religieuse, sociale, politique, sous toutes les formes concevables). Il a demandé à M. Rein d'expliquer, en dix pages (tome I[er], p. 227-238), comment l'école se trouve être un instrument de la paix nationale. Rein, comme on sait, se prononce avec beaucoup de décision en faveur d'une unification de l'école. Le jour où l'école aura une organisation unitaire commune à l'empire tout entier, elle contribuera vraiment et efficacement à développer au cœur des enfants le sentiment national, et elle donnera une unité intérieure et vraie au système entier de la culture morale de l'Allemagne. Ce qu'il réclame, ce n'est pas une école unique nouvelle, construite de toutes pièces sur les ruines des écoles actuelles, mais un système qui pénètre et coordonne ce qui existe, depuis l'école primaire jusqu'au gymnase. Notons qu'il se prononce en faveur de l'école dite simultanée (c'est-à-dire chrétienne mais non confessionnelle), contre la laïcité proprement dite. Il se tient dans une région réformatrice moyenne, entre les extrêmes.

Conférence d'Entente éducative des 20 et 21 mai 1916.

Tous les ans, la Ligue française de l'Enseignement tient un congrès où sont étudiés les problèmes d'éducation dont la solution est particulièrement pressante.

En 1914, s'ouvrait et se fermait le même jour, 30 juillet, le Congrès de Nantes. Les inquiétudes du moment ne laissaient pas aux esprits la liberté nécessaire à un travail utile.

Pour les mêmes raisons, aucun congrès n'eut lieu en 1915.

Mais il sembla au Conseil général de la Ligue qu'en mai 1916, après plus de vingt mois de guerre, il était nécessaire d'étudier quelques-unes des réformes dont les événements avaient souligné l'importance et l'urgence.

D'autre part, bien que les Congrès de la Ligue eussent toujours été nationaux, on pensa que la communauté des aspirations chez les nations alliées et la fraternité d'armes qui les unit et fusionne leurs sacrifices, faisaient un devoir d'élargir les cadres de la réunion à organiser. On décida donc de convier au travail, en même temps que des délégués de sociétés françaises, les délégués des nations alliées et pour synthétiser le but visé et les moyens de l'atteindre, on choisit pour la réunion le titre de *Conférence d'entente éducative.*

*
***

La première séance se tint à la Ligue le samedi 20 mai.

M. Dessoye, président de la Ligue, indiqua dans son discours d'ouverture la raison d'être de la Conférence entre alliés : préparer l'après-guerre dans le champ de l'activité scolaire, comme

ont fait les conférences entre commerçants et industriels sur le terrain de l'activité économique.

M. André, inspecteur de l'Enseignement primaire à Paris, avait à étudier les *œuvres de guerre*, l'assistance et la bienfaisance scolaires. La floraison de ces œuvres a été extraordinaire et il est désirable qu'une étude complète, statistique et morale, de ces œuvres soit faite au lendemain de la guerre. Le rapport de M. André en constituera l'élément essentiel.

L'auteur ne s'est pas contenté de signaler toutes les œuvres d'assistance et de bienfaisance, il a pensé très justement que le souci d'où elles sont nées nous obligeait à faire de l'École « un centre où la défense et la protection de la santé de l'enfance et de l'adolescence seront l'objet d'une sollicitude active et soutenue ».

Il proposa à l'assemblée, qui les adopta unanimement, des vœux dont voici les principaux :

« 1. Que des mesures énergiques soient prises contre l'alcoolisme et la tuberculose, à l'effet de sauvegarder la santé morale et physique de notre race;

« 2. Que les médecins-inspecteurs des écoles, aidés d'infirmières scolaires dans les grandes villes, coordonnent leurs efforts avec ceux des dispensaires et autres œuvres s'intéressant spécialement aux écolières, afin de protéger efficacement la santé de tous les enfants de France;

« 3. Que la fréquentation régulière de l'école par tous les enfants qui y sont légalement astreints soit effective, et, dans ce but, qu'il soit institué des agents spéciaux et des visiteuses chargés d'empêcher et de prévenir le vagabondage des enfants d'âge scolaire;

« 4. Que les œuvres du « Sou des Écoles » et du « Sou des Lycées », soient maintenues après la paix, afin d'habituer les élèves à consentir volontairement, dans un esprit de fraternité, des sacrifices au profit de leurs camarades malheureux, notamment au profit des orphelins dont les pères ont versé leur sang pour la défense de la patrie;

« 5. Que les ouvroirs organisés dans un grand nombre d'établissements scolaires de jeunes filles continuent, après la fin des hostilités, leur participation au soulagement des misères sociales;

« 6. Qu'il soit fait une large place aux femmes dans toutes les œuvres d'assistance scolaire. »

*
* *

La 2e question à l'ordre du jour était la Mutualité scolaire après la guerre.

M. Édouard Petit en était le naturel rapporteur.

On ne peut se dissimuler que l'état de guerre a beaucoup nui à la Mutualité scolaire et c'est même une preuve de grande vitalité qu'elle ait résisté à une situation si grave et si prolongée. Les inscriptions nouvelles se raréfient, les cotisations rentrent mal, les sollicitations permanentes dont nos élèves sont l'objet diminuent leurs ressources propres et, dans une mesure appréciable, celles des parents. Bref, les mutualités des départements qui ne connaissent pas l'occupation ennemie, traversent des moments difficiles... Que dire de celles des départements envahis?... On sait que sur l'initiative d'une mutualité algérienne, généralisée par M. Édouard Petit, des sommes considérables sont dès maintenant destinées à aider les Sociétés des régions occupées.

A la suite du rapport, la Conférence adopta les vœux suivants :

« 1. Que la rentrée des cotisations soit opérée, dans les formes statutaires, partout où il sera possible;

« 2. Que la cotisation des livrets abandonnés soit mise à l'étude par toutes les Sociétés;

« 3. Que la propagande porte son effort sur la Mutualité de l'adolescence féminine;

« 4. Que les Sociétés à effectifs nombreux fondent des écoles de plein air et des écoles de vacances prolongées;

« 5. Que les Mutualités scolaires étudient les moyens de collaborer aux dispensaires d'hygiène sociale;

« 6. Qu'un supplément de ressources soit mis à la disposition de l'Entr'aide pour les Sociétés scolaires des régions envahies. »

*
* *

M. Vormser avait à étudier la question des orphelins de la guerre que le Sénat discutait, à ce moment, avec quelle hauteur de vues, on s'en souvient. La Conférence, en adoptant les vœux suivants que lui proposait le rapporteur, a eu la bonne fortune de préparer le vote de la loi qui intervenait au Sénat peu après la séance du 20 mai

« 1° Que le gouvernement insiste pour faire aboutir la loi sur les pupilles de la Nation, en discussion devant le Sénat, dont l'opinion publique ne comprendrait pas l'ajournement;

« 2° Que chaque office départemental réunisse tous les documents de nature à renseigner les conseillers de tutelle et à faciliter le choix des carrières qui peuvent être adoptées par les pupilles de la Nation, suivant leur situation, leurs goûts et leurs aptitudes;

« 3° Que tous les amis de l'école, et notamment le personnel enseignant et les délégués cantonaux, fassent les plus grands efforts pour organiser dans tous les départements le placement familial le plus large des pupilles de la Nation;

« 4° Qu'il soit créé des internats de l'école primaire partout où ils pourront être utilement établis;

« 5° Que des efforts soient faits auprès des syndicats industriels pour faciliter l'enseignement professionnel des pupilles de la Nation;

« 6° Que la France continue à étendre sa sollicitude aux enfants de nos vaillants alliés, les Belges et les Serbes, même après qu'une paix glorieuse leur aura permis de rentrer dans leurs foyers enfin libérés;

« 7° Que des cérémonies civiques soient instituées pour commémorer l'adoption par le pays des pupilles de la Nation et rappeler l'esprit dont ont été animés leurs pères morts en défendant la Patrie. »

*
* *

Un des vœux les plus importants de la Conférence consultative — celui qui visait le vote d'une loi organisant l'enseigne-

ment professionnel — devait également obtenir très rapidement satisfaction.

En effet, le Sénat, quelques jours plus tard — fût-ce simple coïncidence ? — votait, en deux séances, le projet de loi Astier en instance devant les Chambres depuis plus de dix ans.

Dans un rapport qui, à plusieurs reprises, souleva les applaudissements unanimes de l'Assemblée, M. Rocheron traça son devoir à chacun des organismes du pays et indiqua la part qu'il devait prendre dans le travail commun.

Si l'on a pu dire, avec beaucoup d'exagération, que l'école publique allemande nous avait battus en 1870, on peut affirmer que c'est l'école technique qui permet aux Allemands de résister depuis deux ans à une formidable coalition.

La guerre a pris un caractère industriel et scientifique. Il n'est pas étonnant que les éléments qui avaient fait, durant la paix, la supériorité de l'industrie allemande aient conservé leur valeur relative pendant la guerre. Le nombre des techniciens, ingénieurs, contremaîtres, ouvriers qualifiés, la qualité de leur préparation, l'esprit d'entreprise, d'initiative, de combativité qui les anime sont des valeurs qui ont leur prix dans la guerre. Le 6 octobre 1904, Guillaume II, en inaugurant l'Université technique de Dantzig, dont il louait la magnifique installation, soulignait « l'importance qui s'attache au progrès de la technique pour remporter la victoire dans les luttes entre les nations ». Il visait certainement la victoire économique, mais il s'est trouvé que la meilleure préparation aux succès industriels et commerciaux était aussi la meilleure au point de vue militaire.

Trop longtemps, en France, nous avons fermé volontairement les oreilles aux discours qui nous signalaient le danger pour la France de l'organisation si pleine, si souple, si efficace de l'École technique allemande. N'avions-nous pas de magnifiques échantillons d'établissements d'enseignement ? Et que faisait-on de l'admirable puissance d'improvisation du tempérament français ? Au surplus, ce tempérament ne s'accommoderait jamais d'une organisation à l'allemande...

Et c'est ainsi que les années s'écoulaient sans que la distance qui nous séparait de nos rivaux diminuât.

Une phrase du rapport de M. Rocheron nous paraît appeler

quelques réserves. C'est celle où il semble se désintéresser du perfectionnement professionnel des manœuvres et des hommes de peine. La question est de première importance, car il est à craindre que l'on n'invoque la facilité et la rapidité avec laquelle on forme actuellement hommes et femmes aux travaux industriels pour simplifier le problème de l'enseignement professionnel en le déclarant inutile à une masse de salariés.

Ni la Suisse, ni la Belgique, ni l'Angleterre, ni les États-Unis, ni l'Allemagne, qu'il faut encore citer, n'ont ainsi envisagé la question. Partout on considère qu'il est essentiel de former le plus possible d'ouvriers qualifiés, d'ouvrir à tout travailleur la perspective d'améliorer sa situation économique et sociale par un véritable apprentissage d'un métier déterminé, complété par un enseignement technique approprié.

Cette conception sera, nous n'en doutons pas, celle qu'adoptera la démocratie française.

La Conférence adopta les vœux suivants que lui présentait le rapporteur :

« 1° Qu'une loi attendue depuis trop longtemps, sur l'enseignement professionnel, industriel, commercial et agricole soit votée et appliquée le plus rapidement possible;

« 2° Que les programmes établis par la loi du 28 mars 1882 soient appliqués dans leur intégralité et, par conséquent, que le travail manuel scolaire soit enseigné à l'école primaire;

« 3° Que les sanctions prévues pour s'assurer de l'application des programmes de l'enseignement primaire élémentaire soient le reflet de l'application intégrale de ces programmes;

« 4° Que des Cours d'apprentis spécialisés des deux sexes soient ouverts dans toute école où l'on pourra grouper au moins vingt enfants se destinant à la même profession;

« 5° Que des Cours techniques de perfectionnement soient ouverts pendant la journée de travail pour les apprentis, le soir et le dimanche matin pour les jeunes ouvriers et les ouvrières;

« 6° Qu'il soit créé un Comité central et des Comités régionaux d'enseignement technique et professionnel destinés à provoquer la création des Cours, à renseigner les Municipalités, les Chambres syndicales, les patrons, etc., sur les moyens les meilleurs pour

organiser et diriger ces Cours et, d'une manière générale, à centraliser les renseignements concernant cette question. »

*
* *

Mme La Flize exposa ensuite comment la femme devait être préparée à la vie économique. Son rapport, nourri de faits observés directement et vécus récemment, aboutit aux conclusions suivantes :

« 1° Que, pour atteindre ce double but : utilisation immédiate des femmes adultes, préparation professionnelle des enfants et des jeunes filles, il soit créé un Office central de travail féminin et des Offices régionaux adaptés aux diversités économiques;

« 2° Qu'un interéchange soit établi entre toutes les Associations de femmes pour les offres d'emplois et les essais de débouchés nouveaux féminins;

« 3° Qu'une campagne soit faite en faveur de la création de Cours de préapprentissage et d'apprentissage;

« 4° Que, dans les établissements scolaires féminins, l'enseignement scientifique ait un caractère plus pratique;

« 5° Que soit fondée, près de chaque école primaire, une Société des Amis de l'École qui aide l'institutrice, lui prête son concours technique, facilite l'apprentissage agricole, industriel, mécanique, commercial des enfants, sur qui une fiche sera établie avec l'indication des aptitudes spéciales aux divers métiers ou professions;

« 6° Que soient étudiées et conciliées les nécessités impérieuses de la natalité et celles de la production économique et que soient précisés les droits de la femme qui travaille. »

*
* *

L'éducation professionnelle avait eu sa part dans les travaux de la Conférence; il convenait de ne pas oublier l'éducation générale de l'adolescence. En bonne logique, c'est par cette dernière qu'on eût dû commencer. Historiquement, sinon chez nous, du moins chez nos ennemis, l'éducation générale postscolaire

fut la première créée. Recommandée par les réformateurs du XVIe siècle, elle se développa peu à peu. Puis les cours qui la dispensaient, tenant compte des besoins économiques de leurs auditeurs, se complétèrent par des leçons plus spécialement professionnelles. Encore aujourd'hui, les cours de perfectionnement où se donne un enseignement général existent partout, et, si leur fréquentation peut quelquefois être suppléée par celle des cours professionnels, c'est que ces derniers, à leur tour, ont accueilli l'enseignement général, c'est que, au surplus, il ne faut jamais l'oublier, l'école élémentaire reçoit tous les enfants jusqu'à quatorze ans.

Dans son discours de clôture, M. Painlevé devait annoncer le dépôt prochain d'un projet de loi sur l'enseignement postscolaire : « Un homme ne doit pas être enfermé dans son métier, même s'il y excelle, a-t-il dit. Il faut qu'il ait des connaissances générales, qu'il se sente un citoyen de son pays. »

M. Dyard, comme conclusion d'un excellent rapport, fit adopter la série des vœux suivants :

« 1° Qu'après la guerre soit reprise l'application régulière de la loi du 29 juillet 1910 établissant un examen annuel de l'instruction primaire des conscrits;

« 2° Que des Cours d'adultes soient ouverts dans toutes les Écoles publiques, auxquels seront astreints :

« *a*) les illettrés;

« *b*) tous les adolescents de treize à dix-huit ans.

« 3° Qu'il soit exigé un minimum d'heures de présence à déterminer pour chaque catégorie;

« 4° Que les Cours soient ouverts aux jeunes gens appartenant aux Nations alliées qui séjourneront en France après la guerre;

« 5° Que les Sociétés d'Instruction et d'Éducation populaires s'associent dans la plus large mesure à cette organisation et que les municipalités en facilitent l'essor et l'extension;

« 6° Que la reproduction de films cinématographiques présentant des scènes d'un caractère immoral ou criminel soit rigoureusement interdite sur toute l'étendue du territoire français. »

Enfin la Conférence vota un vœu général dont l'inspiration n'a pas besoin d'être soulignée :

« Pour favoriser l'entente et la coordination constante des

efforts des Alliés dans les divers domaines de l'Enseignement,

« Qu'il soit créé, au siège de la Ligue, un Office permanent d'Action éducative et d'Entr'aide pédagogique, pour les éducateurs de tous ordres des nations alliées. »

Cet office permanent international est dès maintenant constitué.

*
* *

La séance solennelle de clôture qui se tint à la Sorbonne a laissé un souvenir ineffaçable dans l'esprit de ceux qui ont pu y assister. Il y avait là un député belge, un sénateur italien, un membre du Conseil de l'Empire russe, un ministre serbe.

« Tous ont parlé de la France, de la culture latine, de l'idéal des alliés, avec de tels accents et une telle émotion qu'il devint aussitôt évident qu'une nouvelle alliance se nouait, une alliance de culture dans un élan unanime contre la Kultur [1]. »

Ce qui fut surtout célébré par les orateurs : M. Dessoye, président de la Ligue et M. Painlevé, ministre de l'Instruction publique, c'est l'union qui se fit entre les Français, dès le début de la guerre, c'est l'influence de notre enseignement de tolérance dans cette union sacrée, c'est enfin le magnifique patriotisme que l'École publique ou privée a su inspirer à ses élèves.

Écoutons M. Dessoye :

« De l'héroïsme, il y en eut à tous les âges. L'histoire militaire de notre pays en est pleine. On sait, en France, se battre et, s'il le faut, mourir. Mais nous étions un pays libre; l'existence de la liberté ne va pas sans la constitution de partis dont la rivalité parfois est d'autant plus vive que les doctrines sont plus opposées. L'ennemi, qui ne voyait que la surface, pouvait croire ces divisions profondes, en espérer pour nous une aggravation de faiblesse. Et c'est bien la merveille, dont les générations à venir seront éblouies : l'âme de la France se révéla une, sans dissentiments, sans dissonances; les croyances individuelles demeuraient ce qu'elles étaient, politiques, sociales, religieuses; la croyance à la Patrie les dominait toutes et les confondait dans un même esprit d'action et de sacrifice; la fraternité du dévouement unissait tous les partis, toutes les confessions, toutes les catégories sociales. La France de la Révolution avait eu ses

1. *Le Temps.*

émigrés; la France de 1914, de 1915, de 1916 ne connaît que des Français. »

Mêmes accents dans la bouche de M. Painlevé.

« Jusque dans les mois qui ont précédé la guerre, vous n'avez point oublié les inquiétudes, les défiances qui se manifestaient si volontiers au sujet de l'œuvre scolaire de la République. La guerre, la plus grande des guerres, a démenti magnifiquement ces inquiétudes. On prétendait que l'école laïque formerait des révoltés. Qui donc a résisté à l'appel de la patrie en danger? On prédisait des déchirements, des discordes entre les deux Frances. Quand donc la France a-t-elle possédé des armées plus nombreuses et plus étroitement unies? Plus heureuse que la première République, la nôtre n'a point connu de Vendée : c'est autour de la charte immortelle des Droits de l'Homme que se sont groupés unanimement tous ses enfants. C'est pour la justice outragée, pour la liberté humaine, c'est pour le droit des peuples, pour le respect des faibles, que fils de l'école libre ou fils de l'école publique savent combattre, mourir et vaincre. Réjouissons-nous donc doublement de cette union sacrée. D'abord et avant tout, parce qu'elle est une force de la patrie à l'heure de la lutte suprême, mais aussi parce qu'elle s'est faite autour des principes que nous avons défendus toujours, qui sont inscrits dans nos consciences et qui nous semblent constituer le patrimoine moral de l'humanité.

« Vous pouvez donc être fiers, messieurs, de la part que vous avez prise à la formation de l'âme nationale. Les soldats de la Marne, de l'Yser, de Verdun, tous ces innombrables héros, dont la gloire anonyme pourrait remplir dix siècles de légendes, sont les enfants de la République, de quarante-cinq ans de République. »

La séance solennelle se termina par la lecture d'une vibrante étude de M. Camille Jullian sur la guerre et l'histoire, dans laquelle, après Michelet, Renan et d'autres, l'auteur trouva une heureuse formule pour définir la patrie.

Telle fut la Conférence d'Entente éducatrice qui, par l'habileté de sa préparation, l'importance des questions étudiées, la précision des solutions proposées, sut s'imposer à l'attention publique malgré les préoccupations de l'époque.

J. Baudrillard.

Récits de l'Invasion[1].

De cette claire vallée de la Loire, où la douceur mouillée du ciel et l'abondance des eaux répandent une facile richesse, où les visages respirent, malgré les deuils de l'heure, une sécurité joyeuse qui étonne d'abord, puis peu à peu gagne l'étranger, ma pensée se reporte souvent vers une région plus ingrate d'aspect, plate et enfumée, mais si laborieuse et si malheureuse, Lille et la plaine flamande. L'hiver y est long, l'été tardif et lourd, mais l'automne a des sourires charmants, le matin surtout, au bord des canaux, quand le soleil se joue dans la cime jaunie des arbres. C'est par un de ces matins, le dimanche 4 octobre 1914, que Lille reçut ses premiers obus. La ville était méconnaissable. Ses innombrables usines étaient fermées depuis deux mois, et par les rues encombrées une foule oisive, grossie des réfugiés de Valenciennes, de Douai, d'Orchies incendiée, errait tout le jour avec un piétinement de troupeau. Au bruit plus rapproché du canon, d'étranges rumeurs couraient : chaque pas de l'ennemi faisait comme surgir la nouvelle d'une victoire, et la population était énervée, mais confiante et gaie. La bataille dans les faubourgs, les obus même l'effrayèrent une heure à peine. Le danger se précisa seulement le vendredi 9, quand une affiche apposée à la Préfecture ordonna la fuite immédiate de tous les hommes de dix-huit à quarante-huit ans. J'ai vu cette fuite. J'ai vu, sous un soleil triomphant, une interminable colonne, serrée et silencieuse, s'écouler pendant des heures, par la vaste rue Nationale, vers la seule issue qui ne fût pas encore sous les coups directs de l'ennemi. Toute l'après-midi, toute la soirée,

1. Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Nantes, par M. Legras, professeur de Lettres au lycée de Lille, délégué au lycée de Nantes.

cette multitude marcha, d'abord par la route de Béthune, puis, la route coupée, par les champs de betteraves. La nuit était tombée; en arrière, en avant, sur la gauche, le canon tonnait, des meules de blé flambaient à droite. Parfois l'apparition d'une patrouille de uhlans, ou des goumiers qui leur donnaient la chasse, causait une panique, faisait refluer des milliers d'hommes. On se reposait un moment sur la menthe humide des fossés, on prenait d'assaut les cabarets sans bière et sans pain. L'entrée des villes était interdite; on couchait le long des talus, dans des wagons garés, à l'abri d'une meule de paille. Cela dura quatre jours. Entre fugitifs on échangeait des impressions, des renseignements, et quels renseignements! L'épuisement physique n'était pas la pire souffrance : on gardait au cœur l'adieu désolé de la femme et des enfants laissés là-bas, la dernière image de la ville abandonnée. Et l'on s'efforçait d'espérer : « Lille serait défendue, ou reprise aussitôt qu'occupée; ce n'était qu'une alerte, on rentrerait demain. » Pendant ce temps, Lille bombardée brûlait.

L'attaque avait commencé le dimanche matin. La canonnade, interrompue à onze heures, avait repris à neuf heures et demie du soir, et devait se poursuivre sans interruption jusqu'au mardi, à deux heures du matin. Une batterie oubliée continua de tirer, même après la reddition. Mais déjà, dans la nuit du dimanche au lundi, une bombe incendiaire avait mis le feu à une maison de la rue du Molinel, au cœur de la ville, et l'incendie se propageait. Mettant à profit leur entrée, les Allemands jetaient dans les maisons des grenades et des pastilles incendiaires. Les conduites d'eau étaient coupées. Et bientôt la riche rue Faidherbe et les rues voisines, la rue du Molinel, la rue de Béthune, la place Richebé n'étaient plus qu'un immense feu, si violent que des débris de toute sorte, fragments de meubles, lettres, feuillets de livres, étaient projetés à une demi-lieue. Et, dans le petit jour, la flamme toute proche éclairait les Allemands, massés sur la place de la République et entonnant en chœur : « Allemagne au-dessus de tout! »

Ces détails sont extraits d'un rapport officieux. Des Lilloises, évacuées depuis, vous diraient leurs émotions dans ces heures affreuses, l'éclatement des bombes, le fracas des maisons qui

s'écroulent, le sifflement de l'incendie, le tocsin, les pleurs des femmes et des enfants qui se sauvent dans la nuit, puis un silence lugubre, et, soudain, la clameur sauvage du vainqueur, courant dans la rue, brisant les portes à coups de crosse, huant et frappant les prisonniers.

Mais enfin, après de difficiles pourparlers et la promesse d'une contribution de guerre, la Municipalité obtint le concours de l'ennemi pour l'extinction de l'incendie : les conduites d'eau furent rétablies, la dynamite isola le brasier, et le fléau fut arrêté. Déjà 1 200 maisons, des plus peuplées, étaient en cendres.

Ainsi se présenta la « Kultur ».

Son règne a été digne de son avènement. Entre le 14 et le 16 décembre 1915, le bombardement a brûlé ou démoli plus de 40 maisons et l'église Saint-Étienne, attenante à l'Hôpital militaire. Le 11 janvier dernier, à trois heures trente-trois du matin, l'explosion fameuse de la poudrière du rempart Sud a tué 200 personnes, brisé toutes les vitres de la ville, chassé de leurs toits écroulés, en pleine nuit d'hiver, 1 125 familles. Enfin l'Hôtel de Ville, après le bâtiment central du Lycée, a été incendié, et les journaux allemands écrivent bien que, grâce au dévouement de leurs soldats faisant la chaîne, quelques manuscrits précieux ont été « mis en sûreté », mais les archives, les tableaux, les estampes, plus de 75 000 volumes ont été anéantis. J'en passe, et ne cherche pas à prévoir les dégâts à venir. Ces dégâts, du reste, ne sont rien en regard des pertes d'argent et de travail. Le département du Nord, médiocrement étendu, payait à lui seul autant d'impôts que sept départements. Sans minerai, il ne le cédait qu'à la Meurthe-et-Moselle pour l'industrie métallurgique. Il marchait en tête de toute la France pour l'industrie textile, pour les industries alimentaires, pour la production agricole. Cette terre opulente est aujourd'hui en friches ou ne rapporte qu'à l'ennemi; de ses forêts de cheminées pas une fumée ne sort; ses stocks immenses ont été réquisitionnés; ses usines vidées de leur outillage. Rien ne subsiste de tant de labeur et de tant de richesses.

Mais le sort des envahis nous émeut avant tout. La seule ville de Lille comptait encore, en août 1915, 186 000 habitants ou réfugiés. Au début, leur vie fut atroce. Le premier soin du con-

quérant avait été de frapper le département d'une contribution de guerre immédiate de 15 millions, et d'une contribution mensuelle de 2 millions pour les frais d'occupation. Lille en dut acquitter près de la moitié et loger, en outre, une masse de troupes et d'officiers. Puis toute la farine destinée à la ville fut emportée en Allemagne : jusqu'en mai 1915 les habitants n'eurent à manger, au lieu de pain, qu'une mixture immonde. Pas d'œufs pour les malades; pour les enfants, dont Lille regorge plus qu'aucune ville de France, pas de lait; seulement un peu de Nestlé. Et la tyrannie policière régna. La situation fut moins mauvaise au printemps. Un Comité de ravitaillement hispano-américain installa des dépôts à Lille; et des notables lillois, désignés par la Préfecture, distribuèrent, sur cartes et à des prix raisonnables, les aliments de première nécessité : chacun put acheter, tous les deux jours, pour 75 centimes, 3 livres de bon pain. Mais la quantité et le prix de la viande, que les Allemands fournissaient aux bouchers contre de l'or ou des billets d'État, furent très variables. Les pommes de terre, dont les Allemands s'étaient aussi réservé la vente, manquèrent souvent : il n'y en eut pas, en moyenne, plus d'une ou deux par personne et par jour. Et la bière disparut, comme le vin. Je ne cite que pour mémoire un comité de ravitaillement hollandais, libre celui-là, mais irrégulièrement achalandé et vendant à des prix exorbitants.

Les banques s'étaient rouvertes et l'on pouvait, moyennant un droit assez fort, toucher ses coupons. La ville avait pris à sa charge et l'allocation aux familles des mobilisés, et le traitement des fonctionnaires, et les secours de chômage. On souffrait, on avait perdu le sens du plaisir. « Est-il possible, écrivait naïvement une Lilloise, qu'il y ait à Paris théâtre et cinéma ? » Mais on vivait : malgré tant de privations et l'énervement d'une canonnade incessante, les malades manquaient à nos médecins, que l'ennemi renvoyait de ses hôpitaux. Les enfants allaient au lycée, à l'école; l'Université avait même des étudiants. Jusqu'à huit heures du soir, sauf aux périodes de punition, on pouvait circuler à pied, en tramway, parmi les soldats indifférents. Chaque jour apportait une affiche nouvelle, et chaque affiche une tracasserie : défense de huer, de regarder même les malheureux qui

travaillaient pour les Allemands; défense de railler les « distractions » des soldats allemands; défense d'échanger une réflexion ou un sourire devant les affiches allemandes. A ce régime, soutenu par une nuée d'espions, les amendes pleuvaient, et la prison, transportée à la citadelle, regorgeait à ce point que les places y étaient retenues trois semaines à l'avance. Mais, en dedans et entre soi, on se moquait; on pavoisait discrètement, le 14 juillet; on chansonnait le « Pas de l'Oie » et le 39e hanovrien; on quittait ostensiblement le Jardin ou la Grand'Place, à l'arrivée des musiques militaires.

L'absence de toute nouvelle privée était la pire douleur. Quelques lettres pouvaient tromper la surveillance de l'ennemi; mais pour une lettre reçue, non sans risques, combien étaient arrêtées! Que de Lillois ignorent et appréhendent le sort des leurs, évacués ou mobilisés! On savait du moins, par le bruit de la canonnade qui jalonne le front, l'arrêt définitif de l'invasion allemande. Parfois des nouvelles plus précises tombaient d'un avion allié. Et l'on pouvait lire les communiqués de toutes les nations en guerre, soit sur des journaux allemands ou franco-allemands, soit sur les nombreuses affiches régulièrement apposées à l'angle de la rue Nationale et de la rue de Pas.

Aussi la confiance n'a jamais failli. Sous le talon allemand, Lille a gardé foi à la défaite allemande. Si parfois, peut-être, on se sentait faiblir, c'était assez, pour raffermir les cœurs, que la rencontre journalière de M. Delesalle, maire de Lille, et de l'évêque, Mgr Charost, pour qui sera renouvelé le titre glorieux de Protecteur de la Cité. La constance tranquille des otages, l'encouragement bienveillant des Comités de secours étaient encore un soutien efficace. Enfin, on avait sous les yeux des exemples d'héroïsme.

Vous connaissez tous l'admirable fin d'Eugène Jacquet, condamné pour avoir sauvé un aviateur et secouru des territoriaux cachés dans la ville. Mais avec lui se dévouèrent et moururent, aussi bravement, trois autres Lillois, Maertens, Deconninck et Sylvère Verhulst. Ensemble à la peine, écrit justement le *Journal des Réfugiés*, ne doivent-ils pas l'être dans la gloire?

Et voici une histoire moins connue et heureusement moins sanglante, celle de Paul Merlevède, élève de l'École profession-

nelle Baggio. Il avait chez lui deux soldats allemands; en leur absence, il dévissa leurs cartouches, prit la poudre et la cacha à l'insu de ses parents. Dénoncé, il nie d'abord, puis avoue, sur les instances des siens. Devant les juges, en août 1915, M. Bertrand, directeur de l'École, s'efforce de lui faire dire qu'il a seulement voulu étudier la composition de la poudre, faire des expériences. « Non, s'écrie-t-il. J'ai dit : Autant de balles qui ne tueront pas des soldats français! » Son jeune âge, seize ans à peine, lui valut de n'être que déporté. Mais son sacrifice n'avait pas été inutile : c'est en pleine bataille, près de la Bassée, que les soldats allemands avaient senti leurs cartouches vides.

De tels actes — et combien d'autres qui enrichiront les glorieuses annales de Lille! — témoignent assez du moral élevé des habitants. Les récits des réfugiées le confirment. « On était plein d'espoir à Lille, racontent-elles. Quand on nous a rapatriées, nous étions sûres que notre exil se compterait par semaines. »

Plus de six mois ont passé, et nous savons, par des lettres récentes, que la confiance n'a pas diminué. Mais la vie est redevenue cruelle, plus encore qu'aux premiers jours de la conquête. De nouveaux bombardements ont désolé la ville. Des épidémies ont menacé. En mars et en avril, la disette a reparu, malgré les efforts du Comité hispano-américain. « On trouve encore du pain et des superfluités, écrivait le 22 avril un latiniste éminent, professeur honoraire à la Faculté des Lettres, mais on ne trouve plus ni sucre, ni café, ni chocolat, ni miel, ni beurre, ni pommes de terre, ni pâtes. » Au témoignage de M. Trépont, préfet du Nord, un kilogramme de beurre a été payé 15 francs, un kilo de bœuf, 26 francs, un kilo de pommes de terre, 1 fr. 50. La graisse et le lait naturel ont manqué. Faute de légumes frais, des maladies comme le béri-béri et le scorbut ont fait leur apparition. Fléaux vite conjurés, sans doute! Mais voici que les rigueurs allemandes redoublent. L'hiver dernier, ils ont imposé la carte d'idendité à tous les Lillois de plus de quatorze ans, sous peine d'une lourde amende et d'une longue prison. Maintenant, ils vident la ville de tous ses habitants encore valides. Ayant condamné les paysans aux travaux de terrassement nécessaires à leur défense et à leurs communications, ils ont manqué de bras pour les travaux des champs. Alors, ils ont invité les habitants

des villes, comme les vivres manquaient, à venir cultiver les terres en friches. Mais leurs appels sont restés vains; et, de plus en plus préoccupés de la main-d'œuvre, ils ont fait ces sommations brutales, notamment celle du 12 mai, que le *Journal des Réfugiés du Nord* nous a révélées. Sur quelles voies douloureuses et vers quelles besognes insultantes poussent-ils les longues files de nos prisonniers et de nos prisonnières? Mais l'évacuation est au moins commencée. Déjà hommes et femmes, ouvrières et bourgeoises peinent sur le remblai ou sur le sillon. Et peut-être aujourd'hui ne reste-t-il plus dans Lille, enserrée de multiples tranchées, que des enfants en bas âge et des vieillards impotents, tous réservés à quel destin?

Tant de souffrances ne sont pas particulières à Lille. Dix départements français, complètement ou partiellement, subissent une égale torture. Et non seulement de France, mais de Belgique, de Serbie, de Pologne, montent des cris d'agonie. Nulle région plus que la vôtre ne les a entendus, et tous les exilés à qui elle a offert un refuge lui en garderont une digne reconnaissance. Mais leur pensée se reporte toujours, d'autant plus douloureuse, vers la grande cité ruinée, vers leurs compatriotes asservis, déportés, et qui ne vivent plus, littéralement, que d'espérance — d'une seule espérance : la Victoire française!

L. Legras.

La Vie universitaire
dans les Camps de prisonniers en Allemagne.

Nous avons déjà donné (voir *Revue pédagogique* du 15 juin 1915) quelques renseignements sur l'organisation dans les camps de prisonniers d'associations d'universitaires français. Par les extraits que nous publions ci-après des « procès-verbaux » de ces réunions, nos lecteurs pourront juger à nouveau de l'intérêt qu'elles présentent et rendre hommage, avec nous, à l'esprit d'initiative et aux sentiments de solidarité qui unissent dans leur captivité les membres français de l'Enseignement.

Université française du camp de C...

I. — Le mois d'... a été riche en événements divers, qui ont affecté plus ou moins la vie quotidienne de notre Université. Un contingent de... Français, presque tous sous-officiers, est arrivé en deux ou trois groupes successifs. Deux professeurs ont quité le camp. Par contre, le nombre des instituteurs publics prisonniers au camp de C... passe de 5 à 15. Une note parue dans les *Annales* a eu pour effet l'envoi au sergent, directeur des Cours et Conférences, de nombreux colis de livres et revues avec lesquels a été constituée une bibliothèque. Enfin, à l'occasion de Pâques, l'Université a fermé ses portes pendant 8 jours, du jeudi 20 au jeudi 27.

Conférences du jeudi. — L'auditoire qui se presse aux conférences du jeudi soir est de plus en plus nombreux. Ont été exposés les sujets suivants :

6 ... : Rabelais, par le médecin auxiliaire L...

13 ... : La naissance de la Terre, par le sergent L..., du ᵉ territorial.

27 ... : Les engrais chimiques, par l'adjudant T..., du ᵉ territorial.

Cours. — Le 7..., nous avons le regret d'enregistrer le départ de C. L..., du e territorial, ingénieur, professeur de géométrie, d'algèbre et de dessin industriel. Le 9, le sergent M... réunit les instituteurs alors présents au camp et, d'accord avec eux, prend les décisions suivantes :

1° Le cours de dessin industriel sera supprimé, pour insuffisance d'effectif.

2° Les cours d'algèbre et de géométrie sont confiés au caporal M..., instituteur de l'..., nouveau venu. L'arrivée au camp, de nouveaux prisonniers, nécessite le dédoublement de certains cours, la création de cours nouveaux et des modifications à l'emploi du temps : non pas tant parce que les nouveaux-venus viennent grossir les effectifs que parce qu'ils ne sont libres que vers 4 heures et demie du soir après l'exercice, sans compter les deux demi-journées de repos du mercredi et du samedi après-midi. Le 24 avril, le sergent D... réunit les instituteurs présents au camp et remanie avec eux le programme des cours.

1° Le caporal M... ayant quitté le camp de C..., les cours d'algèbre et de géométrie qui lui étaient confiés seront assurés respectivement par les sergents L..., du e chasseurs, instituteur et M... du e, ancien élève de l'École normale de L..., étudiant à la Faculté de ....

2° Le cours d'initiation à l'allemand (adjudant R...) sera placé le soir; le cours d'initiation à l'anglais (sergent M.., professeur; lance-corporal G..., assistant) sera doublé; le nouveau cours sera fait par le soldat anglais H... qui sait le français.

3° Le cours du soldat P... (conversation allemande) sera doublé; le cours des plus avancés aura lieu de 4 heures à 5 heures et demie, le cours des débutants de 7 heures à 8 heures et demie.

4° Le cours d'arithmétique du sergent D... est supprimé, faute d'auditeurs, et remplacé par un cours théorique, à l'usage et sur la demande des nouveaux arrivés.

5° Enfin les élèves russes du cours supérieur de français ont demandé à avoir 3 leçons par semaine au lieu de 2 : le sergent M... se charge de cette 3e leçon comme il s'était chargé des deux autres.

	Février.	Mars.	Avril.
	—	—	—
Nombre de cours	11	18	19
Total des présences.	802	1 084	904 [1]
Auditeurs inscrits.	126	163	224
Moyenne des présences journalières.	84	81	181
Maximum journalier	102	150	176
Minimum journalier	29	43	88

Bibliothèque. — Du 1er au 30..., le sergent M... n'a pas reçu moins de 78 colis de livres, envois des lectrices et lecteurs des *Annales.* Il a fondé une bibliothèque, il en assure lui-même le service avec l'aide des instituteurs, à raison de 2 par compagnie. Les distributions sont faites une fois par semaine; les prêts sont gratuits; les volumes sont portés dans les compagnies : le livre va ainsi solliciter la lecture. Les nombres de prêts ont été les suivants.

10 avril : 308 volumes (livres, revues, etc.).
17 — : 465 —
24 — : 551 —

Conférences pédagogiques. — Le sergent M..., inspecteur de l'enseignement primaire, a proposé aux instituteurs du camp de les réunir une fois par semaine pour causer avec eux « des leçons du métier ». La proposition fut adoptée volontiers. On décida de se réunir tous les dimanches matin à la salle des cours. Afin d'éviter qu'on se mette, chaque semaine, à la recherche d'un sujet, le sergent M... propose un programme d'études, dont le centre serait : l'enseignement de la langue française à l'école primaire. Il dresse une liste méthodique des sujets qui pourraient être traités successivement, puis on se répartit la besogne.

Le dimanche..., a eu lieu la première conférence pédagogique. Le caporal P..., instituteur de..., expose le sujet suivant : l'enseignement du vocabulaire. Une intéressante discussion suit cet exposé, puis le sergent M..., prend la parole et, après une critique sommaire de l'exposé du caporal..., traite la question dans son ensemble.

1. Les cours ont été interrompus huit jours, à Pâques.

II. *Cours.* — Le sergent M... communique aux instituteurs qu'il a reçu du ministère de l'Instruction publique, par l'intermédiaire de l'Inspection académique de la Somme, l'autorisation de faire subir les épreuves du Certificat d'études primaires dans le camp. Il remercie M. le Directeur de l'Enseignement primaire de sa bienveillante décision, et regrette vivement que les 7 ou 8 soldats et caporaux qui auraient pu, à la fin de l'été, subir avec succès cet examen, aient dû pour des raisons diverses cesser de fréquenter les cours.

En dépit de toutes ces causes de désorganisation, notre Université n'a jamais été plus florissante.

	Mai.
Nombre de cours	16
Total des présences	2 486
Nombre d'auditeurs	183
Présences journalières (moyenne)	96
— (maximum)	149
— (minimum)	33

Conférences du jeudi. — Le public reste fidèle aux Conférences du jeudi soir. Plus des quatre cinquièmes des Français y assistent. Ont été traités les sujets suivants :

Jeudi 11 juin : la Teinture, par l'adjudant B..., industriel.

Jeudi 18 juin : le Billet de Banque, par le sergent G..., employé de banque.

Les conférences du 4 et du 25 n'ont pu avoir lieu : la 1re devait être faite par le sergent L..., parti le 2 mai au camp de Wittemberg; la 2e a été remplacée par une conférence avec projections de M. C. H..., délégué d'une Association américaine.

Bibliothèque. — Le sergent M... a reçu en avril et mai 95 colis de livres, revues, brochures, etc. A la demande des lecteurs, il a fallu faire deux distributions par semaine au lieu d'une, de sorte que le nombre des prêts hebdomadaires dépasse 900 maintenant.

Conférences pédagogiques. — Tous les dimanches matins, les instituteurs se réunissent à la salle des Cours, sous la présidence du sergent M..., en conférence pédagogique. Ont été traités les

sujets suivants : la lecture au C. P., l'écriture, l'analyse dite logique Chaque fois, un instituteur se charge de poser, sur la question à l'ordre du jour, un certain nombre de problèmes pratiques qui provoquent un échange de vues, une courte discussion pédagogique.

Association amicale des membres de l'enseignement du camp de M...

Séance du.... — M. D..., président, donne communication à ses collègues de la lettre d'encouragements qu'il a reçue de M. le Directeur de l'Enseignement primaire pour l'œuvre scolaire du camp. Il souhaite ensuite à M. G..., professeur à L..., récemment sorti de l'hôpital de Berlin, un complet rétablissement.

Il annonce que le nombre de ceux qui veulent apprendre les premiers principes augmente progressivement.

Enfin il donne la parole à M. P..., instituteur de Seine et-Marne, qui s'est chargé de faire un exposé sur « la Brie (situation géographique, disposition des coteaux, importance des eaux de la région pour la capitale, aperçu sur les habitudes et coutumes locales) ».

Séance du.... — M. D..., Président, rend compte de ses nouvelles démarches auprès du lieutenant, pour obtenir l'exemption de toute corvée en faveur des membres de l'enseignement non gradés. La réponse définitive est différée jusqu'à l'entrée dans la baraque en construction.

Le Président donne ensuite connaissance d'une lettre des étudiants Suisses, qui ont mis à la disposition du comité une somme assez considérable, et offrent en outre du matériel scolaire. L'Assemblée accepte à l'unanimité de leur envoyer une lettre de remerciements pour leur élan de cordiale sympathie.

Communication est faite de la triste nouvelle qu'un camarade déjà connu à Zossen, M. S..., instituteur du Nord, est mort dans un autre camp, probablement victime de ses idées noires. Le Président est chargé d'envoyer à Mme S... l'expression des sentiments de condoléances attristées qu'éprouve l'Assemblée.

M. D... se fait un plaisir de mettre à la disposition de ses

collègues un assez grand nombre de livres scolaires et livres d'études qu'il a reçus de différentes librairies.

Enfin M. V..., instituteur du Nord, est prié d'exposer ses idées sur l'enseignement du chant, qu'il considère comme très utile dans les classes parce que :

1° Il donne satisfaction à un besoin naturel de l'enfant;

2° Il développera l'amour de l'école, d'où l'on semble éliminer actuellement toute distraction;

3° Il fera naître la bonne humeur à l'entrée en classe, et laissera à l'élève une bonne impression à la sortie.

4° Il empêchera peut-être les enfants, plus tard, de recourir aux chansons obscènes de la rue.

Le chant sera appris par audition et exécuté non pas les bras croisés, comme il arrive trop souvent. M. V... voudrait arriver à user du chant comme d'une récompense, l'accorder ou le supprimer, comme une maman refuse un dessert ou une friandise à son enfant. On ne chante pas suffisamment, dit-il, parce que beaucoup de maîtres prétendent ne pas disposer d'un organe satisfaisant, et parce qu'on se heurte à des prononciations locales désastreuses. Mais n'est-ce pas la tâche de l'instituteur de corriger, par le chant, précisément, cet accent local défectueux ?

Séance du.... — Pour faire suite à la réunion précédente, M. le Président, donne la parole à M. D..., instituteur de la Haute-Garonne, qui doit exposer les notions de la musique chiffrée. Après un court historique de la méthode, le conférencier entre dans le détail, et avec la chaleur d'un partisan convaincu, l'étudie dans l'ordre suivant : 1° Principe (tout signe isolé vaut un temps); 2° Division du temps (mesure binaire, bino-binaire, ternaire) et langage des durées; 3° Tonalité (pas de clef, pas d'accidents constitutifs, façon d'indiquer dièses et bémols, changements de tons). Des exemples nombreux, des applications au tableau noir illustrent et enrichissent l'exposé. La causerie se termine par la comparaison entre les deux systèmes, noté et chiffré, et par les résultats obtenus par M. D..., lui-même, dans différentes classes et avec différents cours. La discussion s'engage. La méthode ne fausse-t-elle pas la notion juste du son inhérent à

chaque note, puisque le son *la* peut être pris à volonté par une note quelconque de la gamme? La méthode semble n'être qu'un moyen d'initiation au rythme en particulier; pour jouer d'un instrument quelconque, il faudra recourir à la musique notée. Elle n'est donc qu'un ensemble de procédés, tout comme, au point de vue langue, l'espéranto.

Séance du.... — M. le Président, porte à la connaissance de l'Assemblée : 1° une modification (proposition Lafferre) de l'art. 1 de la loi du 5 août 1914, relative au cumul de la solde militaire avec les traitements civils; 2° la réponse du ministre au sujet des indemnités de logement; 3° l'obligation morale où se trouveront les membres de l'enseignement de payer, au même titre que les officiers, l'intégralité de leurs loyers.

Puis la séance est consacrée à l'élaboration en commun de l'emploi du temps, tel que le Président de l'Association désire le faire fonctionner dans la nouvelle baraque enfin terminée, et dont l'inauguration aura lieu le 7 mai.

Sur la demande de l'officier, médecin russe, les locaux seront réservés aux Russes le matin. De plus, pour se conformer aux statuts du comité provisoire, 2 salles serviront de salles de lecture publique, un cabinet sera réservé comme bibliothèque. Il reste donc 2 salles pour la journée; le soir, pour les cours primaires, on pourra disposer d'un des cabinets réservés aux juristes.

Séance du.... — Pour aplanir certaines difficultés qui ont surgi entre les membres du Comité provisoire, et dans un esprit de conciliation, le cours de français aux Russes, d'abord revendiqué par l'Amicale est laissé au candidat dudit comité, étranger d'ailleurs à l'enseignement et ami personnel d'un étudiant russe. Puis M. L..., adjoint dans le Finistère, raconte à ses collègues quelques mœurs de la Bretagne, et en particulier « une noce de campagne dans la Bretagne bretonnante (costumes, cérémonies des fiançailles, du mariage, et banquets qui suivent) ».

Séance du.... — Le dimanche... a eu lieu, en présence des autorités militaires du camp, l'inauguration de la baraque et du « Cercle des Prisonniers au camp de M... M. le pasteur N..., de

l'église française réformée de Berlin, à qui reviennent l'idée et le soin de cette construction, expose quel est le but poursuivi par le Comité d'initiative, comment la baraque s'est élevée, grâce à l'appui financier de M. l'Ambassadeur d'Espagne et l'Université de Genève, et de quelques anonymes, comment elle servira la semaine aux travaux de science et d'étude, et le dimanche au libre exercice des deux confessions religieuses. Il termine son discours en recommandant tout particulièrement l'œuvre et le « Cercle » à la bienveillance du Commandant. M. D..., président du Cercle des Prisonniers, prend à son tour la parole, rend hommage aux autorités du camp, remercie M. le pasteur N... des nombreuses démarches qu'il a faites pour créer dans le camp un foyer d'harmonie et d'union, le prie d'adresser aux généreux donateurs les plus vifs remerciements, pour la participation effective qu'ils ont prêtée si spontanément, et place le Cercle des Prisonniers sous l'affectueux patronage de M. N..., en l'assurant que son désir sera réalisé, que le Cercle sera ouvert à toutes les opinions, à toutes les croyances, et restera le foyer de la solidarité et de l'étude.

L'orchestre symphonique du camp prêta son concours à cette fête d'inauguration, où fut déclamée, de très heureuse façon, la poésie de Rostand : *La Brouette.*

Séance du.... — M. D..., président, rend compte du fonctionnement de tous les cours établis, pour la première semaine. Récapitulant les présences, il trouve le chiffre total de 733, soit une moyenne de 122 par jour (96 le lundi, 159 le vendredi). Le cours primaire, degré supérieur, compte 11 élèves, le cours moyen 9, le cours élémentaire 12. Le cours spécial pour les sous-officiers compte 14 auditeurs. Tous ceux qui ont débuté au mois de février savent lire et commencent à faire de petites dictées. La séance se termine par une conférence de M. H... sur « les colonies allemandes » (situation géographique, climat, productions, races, importance commerciale).

Œuvre scolaire et postscolaire du Camp d'I...

Au camp d'.... une œuvre scolaire et postscolaire à été organisée par le groupe des instituteurs prisonniers, aidés par des professionnels pour les matières spéciales.

Cette œuvre comprend tous les cours de l'école primaire, des cours de langues vivantes (anglais, italien, espagnol, allemand, espéranto), des cours professionnels (dessin linéaire, d'ornement, statique graphique et résistance des matériaux, comptabilité, sténographie).

L'enseignement est complété par des conférences publiques, faites chaque samedi soir, sur des sujets variés : littérature, sciences, droit, technique.

Les cours de russe, droit usuel, dactylographie, momentanément suspendus, seront repris à la fin des travaux agricoles.

Lettres du Front.

Sous ce titre auquel elle s'applique, nous publions l'allocution prononcée à la distribution des prix du collège de jeunes filles de Tarbes par la Directrice, qui a entretenu son jeune auditoire des lettres reçues du front.

... Vous vous êtes confiées à moi, mes chères enfants; vous avez bien voulu me faire lire les lettres que vous receviez de vos papas, de vos oncles, de vos frères; les lettres du front! Toutes les femmes et tous les enfants de France savent ce qu'elles évoquent d'angoisses mais aussi d'émotions fières, et souvent même, de réconfort! Vous m'avez apporté ces lettres que vous aimez et elles m'ont fait comprendre pourquoi, depuis cette grande guerre, vos yeux sont plus graves, et pourquoi vous savez plus vouloir ce qui est bien, pourquoi beaucoup d'entre vous sont devenues meilleures. Lisons ensemble, non pas des lettres entières, mais seulement quelques lignes de chacune; ces lignes qui ont éclairé votre vie de tous les jours...

C'est votre cher papa qui, des tranchées, vous écrit à vous, petite fille : « Fais tout ce que tu peux pour satisfaire ta maman; sois douce et obéissante plus que jamais. » A vous, fillette : « Je suis heureux des bonnes notes que tu m'as envoyées. Il faut que chaque enfant pense que notre pays aura besoin de lui. »

Votre oncle vous écrit, petite nièce, qu'il a reçu une lettre de vous. Vous lui disiez que vous enviez le sort des jeunes gens qui « se battent pour la France ». « Je suis fier de toi, vous répond-il; il m'est impossible de te dire le bien que m'a fait ta lettre. Je l'ai déjà relue quatre fois depuis hier; maintenant j'en ai le cœur tout remué. J'en suis bien certain, si tu étais homme, à nos côtés, tu combattrais sans faiblesse pour l'honneur du drapeau. C'est bien, cela. Mais votre rôle de femmes est aussi beau. C'est vous qui nous donnez le courage et la force; c'est vous qui séchez nos

larmes et qui êtes notre espoir. Dans le feu des canons, nous songeons que c'est pour nos familles que nous souffrons et nous sommes heureux, malgré tout. »

Et vos frères! Je tiens à leur réserver une large place dans cette lecture en commun. Vos frères, ces grands amis dont l'âge, proche du vôtre, vous permet de vous confier si facilement! dont le langage qui ressemble encore au vôtre s'imprègne en ce moment d'une poésie à la fois si simple et si haute.

Deux frères qui combattent ensemble se souviennent tout à coup, là-bas, de leur enfance : « Ces jours derniers la compagnie a été employée au tracé d'une voie sylvestre pour Decauville qui viendra jusqu'en première ligne. Nous sommes partis, avant le jour, pour établir notre bivouac en plein bois, à quelques kilomètres de notre cantonnement. Les cuisines roulantes nous suivaient car nous devions rester toute la journée. Malgré la pluie, j'ai passé là deux excellentes journées. Dès notre arrivée dans la forêt, nous avons cherché un coin pour allumer du feu. Nos pieds, couverts de boue, étaient gelés. Cela nous a donné une adresse exceptionnelle. Si bien qu'en quelques minutes, aidés par un vent violent, nous disposions d'un brasier formidable. Quelques pommes de terre, chipées aux artilleurs, nous servirent d'excellent déjeuner. C'était délicieux. Je me rappelle que lorsque j'étais tout enfant, l'un de mes désirs était de mener une vie sauvage, en plein air, parmi les futaies. Nous avions même réalisé ce désir : un jour d'automne, après maints essais infructueux, nous réussîmes à allumer un joli feu avec des allumettes. Quel bonheur nous éprouvions alors! Nous avions l'illusion d'être des héros d'aventures extraordinaires et, par un effort de notre imagination, nous étions transportés en une île isolée du monde, livrés à nos propres moyens, fiers d'exercer enfin notre jeune initiative pour parer à d'imaginaires dangers et pour subvenir à nos besoins. Les châtaigniers qui nous entouraient nous fournissaient le fond de notre repas, quoique, hélas, ces fruits eussent plutôt le goût de véritables charbons... Aujourd'hui des besoins réels, des dangers véritables nous inspirent plus d'habileté, et c'est pourquoi nos pommes de terre n'ont pas été brûlées!... »

Revenu de permission depuis quelqués jours, l'un d'eux vous

écrit fièrement : « Je rentre à peine du poste avancé où j'ai passé la nuit. Je suis un peu fatigué, et c'est pourquoi je ne te raconterai pas encore aujourd'hui les péripéties de notre retour. J'ai repris mon service de guerrier sans trop de peine. Évidemment, je n'ai pu m'empêcher d'établir la comparaison entre ma nuit au poste et les soirées si douces au foyer. *Je dois être ici.* Mon devoir est si impérieux, si indiscutable que je dois chasser impitoyablement tout regret. Jamais, jusqu'à présent, je n'avais ressenti la force de ce mot *devoir*. Mon esprit tout entier s'est plié à la nécessité *d'obéir*. Je ne veux garder de mon séjour près de mes chers parents et de toi qu'un souvenir infiniment réconfortant. Soyez toujours aussi courageux. Je le serai parce que vous l'êtes; vous le serez parce que nous le sommes et nous vous reviendrons le cœur léger. »

Celui-ci vous dit : « Je reçois toutes les lettres et cela me fait du bien, surtout quand je suis en première ligne et que mon ordonnance me les apporte avec mon repas. Je les lis dans ma tanière souterraine, à la lumière, et de les relire en songeant à tout ce que nous avons là-bas, cela me fait passer une partie de ma nuit de veille. »

Votre image ne les quitte pas; il leur semble qu'elle les protège. Votre grand frère marié vous écrit : « Je ne vous ai pas encore remerciées, mes sœurettes chéries, pour votre photographie. Pourtant Dieu sait si j'ai été heureux et si je les regarde souvent avec amour vos deux têtes que j'aime tant. Vous êtes dans ma poche, sur mon cœur, avec le portrait de ma chère femme. Une balle qui voudrait me traverser devrait vous frapper toutes trois. Croyez-vous qu'il y ait de meilleur bouclier?... »

Écoutez les chansons du pays qui charment leurs heures de repos. « Ce soir, après souper, nous nous sommes assis devant notre cagna et nous avons chanté, l'un après l'autre, tous les « cansouns dou païs ». Si vous saviez avec quelle ferveur nous unissions nos voix dans ces refrains. Sans direction, sans entente préalable, notre chant s'adoucit, d'un commun accord, aux passages les plus tendres de nos romances. Jamais autrefois nous n'avions éprouvé tant d'émotion à chanter notre beau ciel.

Parfois ils ont des inventions comiques; ils s'amusent comme

de vrais enfants. Oublieux des jours de danger, celui-ci vous conte une anecdote qui vous fait rire avec lui : « Après souper, les copains sont partis à la recherche d'escargots. Il faisait sec. On a proposé alors de se munir d'un tambour pour imiter le tonnerre, d'un arrosoir pour imiter la pluie et d'une lampe électrique pour imiter les éclairs. Ainsi les escargots croyant à l'orage, sortiront en masse. Je ne sais si le projet réussira; la bande vient de partir. »

Ces héros gardent aussi le souvenir des dates traditionnelles où l'on était réuni à la table de famille : « 20 décembre 1915. Il pleut. Nous sommes toujours contents même lorsqu'un tour de permission tarde à venir, même aussi lorsque l'on songe au réveillon complet et qu'on se prépare à faire la nuit de Noël dans la tranchée. Ne soyez pas trop tristes à la Noël, chers miens! Pensez à nous, mais que ce soit en souriant. Resserrez-vous davantage autour du foyer puisqu'il y a plus de place et laissez un petit coin pour mon cœur qui sera tout entier avec vous. Joyeux Noël, mes aimés! »

Et cette lettre du 4 janvier 1916 : « Je puis enfin vous écrire à vous, mes chers parents, à toi, ma petite sœur. Je suis un peu en retard pour vous dire l'émotion avec laquelle j'ai lu vos chères lettres et pour vous présenter aussi les vœux ardents que je forme pour vous à l'occasion du nouvel an. Comme vous, j'espère que cette nouvelle année sera celle du retour au foyer pacifié par la victoire. Puissiez-vous être toujours aussi robustes afin de pouvoir partager toute la joie du retour. Que papa ne se fatigue pas trop, que maman songe à sa santé, qu'elle se soigne, qu'elle ne commette pas d'imprudence. Vous savez combien je voudrais pouvoir vous choyer. Préparez-moi cette joie et je tâcherai de vous rendre à mon tour les mille bontés que vous avez eues pour moi... »

Quel enseignement pour vous, mes enfants, et quel exemple! Quelles preuves de tendresse pour vos parents et pour vous mêmes, d'attachement au foyer, de fidélité pour les chères traditions, d'amour pour le pays natal, d'obéissance, de dévouement illimité pour la grande patrie! Il me semble que ces lettres, gardées pieusement par vous, seront une aide et une règle pour toute votre vie....

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les institutrices pendant la guerre[1]. — « Encore une année de guerre qui touche à sa fin, pendant laquelle l'École publique n'a pas cessé de fonctionner. L'éducation des enfants, tant garçons que filles, a été dirigée vers les fins supérieures de la formation des esprits et des cœurs, vers l'édification des caractères; et les corps n'ont pas été négligés dont la conservation en santé et en force importe d'autant plus que les vides se font chaque jour plus nombreux dans les rangs des hommes valides de 19 à 40 ans.

« Ce résultat, cette continuité sans défaillance de l'œuvre scolaire, il faut, pour majeure partie, en faire remonter le mérite aux institutrices qui représentent à l'heure actuelle les trois quarts du personnel enseignant.

« Certes, les femmes de France se sont montrées admirables depuis le premier jour des hostilités. L'émotion passée, qu'avait fait naître l'ordre de mobilisation générale, les pleurs apaisés qui avaient marqué, pour quelques-unes, le départ pour l'armée des enfants, des maris, des frères, elles se sont roidies, elles se sont fait une conception nette du devoir nouveau qui s'offrait à elles, et courageusement elles l'ont accepté et le remplissent depuis sans arrêt, travaillant sans répit et ne laissant en souffrance ni la famille, ni les affaires, ni les champs, ni les animaux, quand elles en ont la charge.

« Eh! bien, les institutrices se sont classées d'emblée parmi les plus vaillantes. Qu'elles sont nombreuses celles qui, les maris partis, voués comme elles à l'enseignement, ont rassemblé dans leurs classes les garçons et les fillettes de la commune, rempli les fonctions absorbantes de secrétaire de mairie, dirigé même les affaires publiques en l'absence du maire, mobilisé à son tour, sans manquer à leurs obligations maternelles et ménagères!

« L'action bienfaisante de l'Institutrice s'étend à tout, et pas un événement ne survient dans la population communale auquel elle ne soit mêlée. Le cœur serré de ses propres angoisses, elle s'oublie

1. Conclusion du Rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Accadémie du Puy-de-Dôme.

elle-même, elle oublie ses propres peines pour consoler celles des autres. Elle est partout où il faut faire entendre une bonne parole, donner un conseil utile. Elle arrête les bruits déprimants, rétablit dans leur vérité les nouvelles erronées ou mal interprétées, sème de tous côtés la confiance et représente la patience comme la vertu capitale de l'heure actuelle.

« C'est grâce à l'Institutrice que les œuvres d'assistance se sont développées dans les campagnes. Il n'en est pas auxquelles elle n'ait prêté sa collaboration, que dis-je? auxquelles, par son action directe sur les parents, par l'esprit de prosélytisme qu'elle a fait naître dans son entourage, elle n'ait assuré d'importantes ressources dans les conditions les plus ingrates.

« C'est elle qui a assuré le succès des grandes journées de vente consacrées à la solidarité nationale ou interalliée, journées organisées avec l'autorisation du Gouvernement de la République, par les grandes associations d'intérêt public et notamment par le Conseil du Secours National. Ce sont nos élèves, nos anciens élèves, qui, dirigés par la maîtresse, se sont le plus souvent chargés, avec l'enthousiasme de leur âge, mais aussi avec la réserve d'enfants bien élevés, de faire l'échange des médailles et des plaquettes contre des pièces blanches ou des billets bleus, en arrivant à tendre gentiment la main, au profit des victimes de la guerre, quand les insignes venaient à leur manquer.

« De telles constatations sont réconfortantes.

« Mais n'y a-t-il pas quelque ombre au tableau? N'y a-t-il pas dans les écoles de garçons, du fait de leur direction par des femmes, quelque partie de l'enseignement qui reste en souffrance? Les notions d'agriculture, l'instruction civique sont-elles présentées avec toute l'autorité, toute la fermeté qu'exigent des matières de cette importance?

« J'ai eu des inquiétudes à ce sujet, pour les choses de l'agriculture, tout au moins, et les constatations que j'avais faites dans certaines classes confiées à des intérimaires étaient de nature à les justifier.

« Ces jeunes filles, dont quelques-unes n'avaient que rarement quitté la ville avant d'être investies de la mission d'enseigner, tenues généralement, au cours de leurs études, dans l'ignorance des méthodes de l'exploitation rationnelle du sol et des travaux de chaque saison, se sont trouvées fort en peine quand elles se sont vues dans l'obligation d'initier de jeunes garçons aux principes de la science agricole et d'accompagner les notions théoriques de quelques applications pratiques. Nombreuses sont celles qui, longtemps, sont restées embarrassées en face de cette nécessité. Nous leur avons fait honte de leur hésitation, nous les avons conseillées, elles ont consulté de bons livres, elles se sont mises en rapport avec les agriculteurs expérimentés de leurs villages, et, bientôt, l'amour-propre s'en mêlant, elles sont devenues aptes à donner cet enseignement si important des choses de la terre et à mettre même en valeur, avec l'aide des élèves, leur jardin

qui, jusque-là, était resté inculte. Aujourd'hui, la partie est gagnée, et toutes les institutrices distribuent, quelques-unes avec un complet succès, l'enseignement agricole à leurs classes.

« C'est avec plus de conviction encore que les institutrices donnent l'instruction civique à leurs élèves des deux sexes. De ses programmes spéciaux, elles ne prenaient avant la guerre et ne développaient dans leurs leçons que les parties se prêtant plus particulièrement à l'éducation civique de la femme. Mais depuis que leur est échue la haute mission d'instituer des citoyens, elles ont senti l'importance exceptionnelle de leur nouveau rôle et se sont préparées à le tenir en vraies Françaises. Non seulement elles sont entrées très avant, pour leur propre satisfaction, dans le mécanisme intime de nos institutions, mais encore, s'aidant des lumières de l'histoire, elles en ont suivi l'évolution à travers les âges, à partir de leurs linéaments, et en ont saisi les vraies raisons d'être; quelques-unes ont même perçu jusqu'aux modifications, jusqu'aux réformes que le temps amènera sans doute à y apporter. Elles sont dans la situation de personnes qui, arrivées tard à une science, s'y appliquent d'autant plus qu'elles ont de lointaines ignorances à corriger, dont elles sentent toute la gravité; et dès lors leurs leçons ne sont pas la répétition un peu machinale d'exercices antérieurs, mais plutôt une démonstration pénétrante qui s'imprime fortement dans les esprits. Mais ce que les institutrices enseignent encore mieux que le jeu administratif de notre régime républicain, c'est le civisme, le zèle pour la patrie. Elles mettent toute leur âme, elles s'emploient de tout leur être, non pas seulement à faire comprendre la nécessité, la beauté du sacrifice individuel pour le bien public, mais à faire naître l'émotion, à créer l'inclination qui mènent aux grands actes de dévouement. Elles trouvent dans leurs cœurs de mères, d'épouses, de fiancées, de sœurs de soldats morts pour la sainte cause de la patrie, des accents qui, dans leur simplicité mêlée de larmes furtives, atteignent les fibres les plus profondes chez les jeunes adolescents et y apportent la vibration qui les impressionnera à jamais. Elles créent ainsi cet état d'esprit, ces dispositions de cœur qui font souhaiter aux garçons la venue rapide du jour où, à leur tour, ils seront les défenseurs de la France et de la Liberté, et aux jeunes filles la possibilité de servir à leur manière notre beau pays et d'accroître son patrimoine de bienfaisance et d'humanité.

« C'est ainsi que les institutrices du Puy-de-Dôme conçoivent et réalisent leur devoir en temps de guerre. En envoyant un souvenir pieux à ceux des nôtres qui sont glorieusement tombés au champ d'honneur, en faisant des vœux pour la conservation des autres qui, les armes à la main, vengent leurs camarades et collaborent au triomphe définitif de la cause de la civilisation et du droit, je veux adresser aux femmes vaillantes qui servent la République en lui préparant les fortes générations de demain, l'expression de mon admiration et de ma reconnaissance. »

Trait de stoïcisme d'une institutrice française. — La directrice d'une école de filles a voulu avoir son tableau des morts pour la Patrie, pieux hommage de reconnaissance aux amis de l'école qui sont tombés au champ d'honneur. Le professeur de dessin en a fait la sobre composition; deux vers de Victor Hugo y ont été tracés et on l'a placé bien en évidence, sous le préau, dans un cadre qu'entoure un crêpe, sur lequel se détachent les trois couleurs nationales.

On y lit déjà quatre ou cinq noms de combattants tués au feu et qui sont chers à l'école, par leur parenté avec le personnel; dans le nombre est le mari d'une des institutrices, lui-même instituteur d'une école voisine.

Peu de jours après, une classe silencieuse et recueillie était rassemblée devant ce tableau, dont une institutrice expliquait la signification et la portée. Et cette institutrice était la veuve même de l'instituteur dont le nom était inscrit à ce tableau glorieux autant que douloureux. On devine ce qu'a été la leçon : conviction profonde de la pensée, sanglot mal contenu de la voix, frémissements prêts à jaillir d'un cœur brisé, — tout contribuait à émouvoir les enfants, à les impressionner fortement.

Conçoit-on ce qu'il a fallu d'énergie morale à cette admirable femme, pour refouler sa douleur, donner un tel enseignement en de telles circonstances, et trouverait-on dans l'histoire de la femme romaine, un trait comparable à celui de cette institutrice française?[1]

Conférence d'éducation physique. — Les 28 et 29 juillet 1916 s'est tenue, au lycée Janson-de-Sailly, à Paris, la *Conférence* organisée par l'Association amicale des Professeurs d'Éducation physique de France et des Colonies.

Au moment où le projet Chéron sur la préparation militaire obligatoire vient d'être voté au Sénat, aucune réunion ne pouvait être plus opportune. La guerre a prouvé la nécessité non de ressusciter les bataillons scolaires, mais d'organiser, enfin, sérieusement, l'éducation physique, d'abord à l'école, puis après l'école. Ce qu'on appelle la préparation militaire, c'est, avant tout, et, sur ce point, tout le monde s'est trouvé d'accord, la préparation physique à la vie militaire. Il était donc utile que les représentants des divers services intéressés, ministère de la Guerre, ministère de l'Instruction publique, Ville de Paris, communes, etc., prissent contact avec les représentants des associations et les maîtres éprouvés qui apportèrent là les résultats de leur expérience et le trésor de leur compétence.

Les assistants étaient nombreux. Sous la présidence du Dr Doisy, député, le tenace et dévoué président de la Commission d'hygiène à

1. Cf. *Bulletin de l'Enseignement primaire de la Seine*, n° de juillet 1916.

la Chambre, de M. Bellan l'ardent champion de l'éducation physique, du lieutenant-colonel Cazalet, président de l'Union des Sociétés de gymnastique de France, les discussions se sont succédé, nourries, courtoises, fécondes. On a eu le bon goût de laisser de côté la question des méthodes et l'on s'est occupé de ce qui importe à l'heure actuelle, l'organisation et les principes qui doivent aboutir au régime nouveau.

Les vœux et décisions ci-après ont été votés. Nous croyons utile de les reproduire intégralement.

« I. — *Horaires.* — Sur la proposition du président, M. le Dr Doizy, le Congrès émet le vœu suivant déjà formulé par le premier Congrès des médecins scolaires et les Congrès de 1885, 1887, 1889, 1900, 1913 et 1914 :

« *Le Congrès demande l'application de l'arrêté ministériel du 8 août 1890* et que les mots « leçon d'éducation physique » soient substitués aux mots « leçon de gymnastique ».

La leçon aura la durée suivante : Une demi-heure par jour pour les élèves de dix ans et au-dessous; trois quarts d'heure par jour pour les élèves au-dessus de dix ans.

II. — *Enseignements.* — *Organisation d'une École supérieure d'Éducation physique.*

Dans la pensée du Congrès, cette École normale doit être la transformation et l'agrandissement du cours supérieur d'éducation physique.

Partout où il sera possible, l'enseignement de l'éducation physique sera donné par le professeur spécial (diplômé); dans les petites écoles rurales cet enseignement sera assuré par l'instituteur ou l'institutrice, conformément aux directions pédagogiques.

III. — *Création d'inspecteurs régionaux.*

IV. — *Traitements.* — Amélioration des traitements, sur les bases proposées par le bureau de l'Association et déjà prises en considération par le ministère de l'Instruction publique.

V. — *Programme.* — *Application du manuel officiel de l'Instruction publique.* Diffusion de leçons modèles extraites de ce manuel à l'usage des instituteurs et des œuvres postscolaires (figurines à l'appui).

VI. — *Mensurations et fiches.* — Nécessité des *fiches de mensuration*; adoption d'une fiche en partie double : fiche médicale et fiche pédagogique; établissement de cette fiche dès l'école maternelle.

VII. — *Sanctions.* — Dans tous les examens, *même au certificat d'études primaires*, une épreuve d'éducation physique sera obligatoire et aura un coefficient déterminé.

Cette épreuve sera jugée par des examinateurs compétents.

VIII. — *Terrains de jeux.* — Que des terrains de jeux soient mis à la disposition des écoliers, des œuvres postscolaires et des sociétés sportives et que dans les grandes villes des stades, des gymnases et des piscines soient édifiés.

IX. — *Œuvres postscolaires.* — Que l'éducation physique soit également obligatoire dans toutes les œuvres postscolaires régulièrement constituées.

a) Il est désirable que les instructeurs chargés de l'éducation physique, dans les sociétés postscolaires pour les adolescents, soient qualifiés moralement et techniquement pour diriger cette éducation.

b) A défaut de diplômes officiels les Unions et Fédérations accréditeront les instructeurs d'éducation physique dans les œuvres postscolaires.

c) Que la famille soit associée de la manière la plus étroite possible à l'œuvre postscolaire de l'éducation physique de l'adolescent.

d) Que des terrains de jeux soient mis à la disposition des écoliers des œuvres postscolaires et des sociétés sportives et que dans les grandes villes des stades des gymnases et des piscines soient édifiés.

X. — Le Congrès a été unanime, conformément aux désirs des précédents congrès, que la *responsabilité, en cas d'accident, soit non plus à la charge de l'éducateur, mais à celle de l'État.*

XI. — Le Congrès de l'Association amicale des Professeurs d'Éducation physique de France et des Colonies, réuni le samedi 29 juillet, sous la présidence du colonel Cazalet, est heureux d'apporter son approbation la plus entière à l'effort fait, par le Parlement, pour entraîner pendant la guerre la jeunesse française à la préparation du service militaire, en prenant pour base obligatoire l'éducation physique.

Il se félicite de voir les pouvoirs publics rendre hommage aux sociétés d'initiative privée : de gymnastique, de tir, de préparation militaire et de sports en les appelant à collaborer en première ligne à cette œuvre de défense nationale.

Il espère que l'expérience qui va être faite en additionnant les bonnes volontés, les compétences et les énergies, entraînera, en temps de paix, l'obligation de l'éducation physique pour les deux sexes, indispensable pour augmenter la vigueur physique de la race. »

Après une des séances, on eut le plaisir d'entendre le Dr J. Philippe, directeur adjoint du Laboratoire de psychologie physiologique à la Sorbonne qui, en philosophe, mais sans jamais cesser d'être clair, sut dégager la haute valeur éducative de la gymnastique.

Les organisateurs de cette conférence, MM. Gaudier, Fischer, Racine peuvent être satisfaits de sa belle tenue et de ses résultats. L'utilité en est apparue évidente à tous les assistants. Pourrait-on en dire autant de tous les congrès ?

❦

La guerre éducatrice. — A la distribution des prix du lycée de Chartres, M. Charles Brun, professeur de français, après avoir rappelé la conduite héroïque des soldats français s'est adressé en ces termes à son jeune auditoire :

« ... Il ne suffit pas qu'ils aient protégé notre personne et nos biens. Il ne suffit même pas qu'ils aient sauvé l'Europe d'une domination brutale. Pour que leur sacrifice porte tous ses fruits, il vous appartient, mes enfants, d'en tirer les leçons impérieuses et fécondes. Si nous nous penchons sur vous avec cette application qui vous paraît bien parfois un peu tyrannique, si nous vous aimons, car vous savez que nous vous aimons, c'est que vous êtes la France de demain, la génération qui remplacera la nôtre et que nous voulons plus heureuse et plus fière. Ceux qui sont morts pour vous vous créent des obligations auxquelles il serait criminel de vous dérober. Entendez leur voix qui parle si haut, qui vient du cimetière de campagne, de la tombe isolée au creux d'un sillon, de la longue fosse que jalonnent des képis lavés par l'orage ou des croix hâtivement plantées. Songez à la désolation qui emplirait leur nuit éternelle, s'ils savaient qu'on ne les a pas compris.

« Ils veulent que la France soit victorieuse. Ils n'ont pas vu la victoire, mais ils en ont senti passer le grand vol mystérieux sur leur front. Et cette victoire, ils ne la veulent pas indécise et discutable : ils la veulent pleine et affermie, apportant avec elle toutes les garanties et toutes les réparations. Savez-vous bien, mes chers amis, que, parmi ceux qui ont fait leur devoir, qui l'ont accompli jusqu'à l'effusion suprême de leur sang, il en était qui haïssaient la guerre et qui, dans un rêve généreux, avaient osé entrevoir la disparition de ses horreurs et de ses ruines? Ceux-là se sont battus, ceux-là sont tombés pour que vous n'ayez pas à traverser de pareilles heures d'angoisse et de cauchemar. Mais nous leur devons l'assurance que les nations spoliées, agonisantes, meurtries seront rétablies dans la plénitude de leur souveraineté et de leurs droits, qu'un équilibre nouveau garantira à l'Europe une ère de prospérité tranquille, et que nous serons préservés contre d'intolérables agressions. Sans doute, la route est encore longue, sans doute, la vertu de patience est méritoire et difficile; mais nous devons à nos morts d'attendre et de « tenir », de ne pas prêter l'oreille à des sollicitations hypocrites, et d'asseoir définitivement la paix qu'ils ont achetée d'un prix si cher.

« Ils veulent une France forte. Je ne sais trop qui a, le premier, opposé, dans une antinomie spécieuse, la force et le droit. Oui, le droit est par lui-même une force : il est imprescriptible et sacré. Voyez ces deux provinces sœurs, violemment séparées de la Patrie, refusant d'accepter la séparation, ont maintenu leur droit à la face du monde dans une silencieuse et inébranlable résistance. Oui, nous sommes les champions du droit : ce fut toujours l'honneur de la France de saint Louis et de Marceau. Mais le droit a besoin de la force : et, bien plus, il la justifie et la rend sainte. Pascal l'a dit : « La justice sans la force est impuissante; la force sans la justice est « tyrannique... Il faut donc mettre ensemble la justice et la force; et « pour cela faire que ce qui est juste soit fort, ou que ce qui est fort

« soit juste. » Précisément, parce que la France a la noble mission de défendre un idéal, parce que son abaissement serait, dans le monde, une éclipse de ce qui fait le monde digne d'être habité, il convient que la victoire ne détende pas nos ressorts. Au milieu de l'Olympe, au festin des dieux, a écrit un de leurs poètes, une déesse restait casquée et la lance en main : c'était la Sagesse immortelle.

« Mes chers amis, plus encore que la force matérielle et palpable, il est une force morale que nos trépassés veulent pour la France. Trop longtemps, nous avons gardé l'amertume humiliée de la défaite et une âme hésitante de vaincus. Vous ne connaîtrez plus, Dieu merci! ce doute qui a courbé notre jeunesse. Ceux-là mêmes qui avaient crié le plus haut à la décadence française, ont reculé, émerveillés et jaloux, devant le plus beau réveil d'un peuple que l'Histoire ait jamais enregistré. Les neutres qui nous aimaient et nous dédaignaient un peu comme frivoles, futiles, incapables de tout esprit de suite, passionnés et légers, font monter aujourd'hui vers nous l'hommage respectueux que leur arrachent les exploits de nos héros, la charité de nos femmes, la ténacité de la nation entière. Nous sortirons de cette guerre plus grands que nous ne l'avons jamais été. A vous d'en concevoir cette fierté légitime qui est le sel des grandes actions et des magnifiques efforts. Vous n'irez plus demander à l'étranger des disciplines rebutantes : vous ne manquerez plus de confiance en vous-mêmes; vous ne saurez plus vous dénigrer, comme nous y avons excellé trop longtemps. Mais vous aimerez et vous admirerez tous les Français parce que tous ont été dignes de votre admiration et de votre amour, parce que les querelles sont mortes; et vous admirerez la France parce qu'elle a été grande, vous l'aimerez parce qu'elle a cruellement souffert.

« Enfin, mes chers amis, nos morts, nos morts glorieux veulent la France belle, riche, prospère. C'est vous qui bâtirez de vos mains la cité qu'il ont rêvée. On fait bien de vous donner aujourd'hui les récompenses que méritent votre application et votre labeur : car nous avons besoin d'hommes instruits, d'hommes laborieux, d'hommes appliqués. Le tout petit garçon qui a tracé sagement sa page d'écriture et récité sa leçon sans faute pendant que son frère ou son père se battait pour lui, a compris où était son devoir, son devoir bien humble et bien facile, mais son devoir enfin. Il s'est accoutumé à devenir, pour sa part, l'artisan de la besogne immense que la guerre laissera après elle. Le rhétoricien qui a voulu acquérir cette vieille et noble culture française, faite de probité, de mesure et de précision, sera, demain, l'écrivain qui étendra notre prestige, le commerçant qui ne s'en tiendra plus à une routine meurtrière, le savant qui fera fleurir les arts de la paix. Quand le fracas des batailles se sera éteint, une lutte nouvelle et plus âpre, qui ne connaîtra pas de trêve, s'élèvera entre les nations. C'en sera fini, très probablement, de la douceur de vivre. Envisagez ces perspectives avec confiance, mes chers amis, car la lutte a sa beauté, et sa volupté même. Armez-vous pour elle : vous aussi, vous serez des soldats... »

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

L'Athénée Louisianais, avril 1916. — *Le quarantenaire de l'Athénée.* — Le 14 janvier 1916, l'Athénée Louisianais a célébré le quarantième anniversaire de sa fondation. C'est donc cinq ans après notre lamentable défaite de 1870-71 que les descendants des premiers colons français de la Louisiane ont tenu à affirmer le pérennité de leur affection envers leur mère patrie. Le fait d'avoir choisi pour cette manifestation le moment où cette mère patrie était encore profondément blessée et douloureuse, montre qu'ils sont vraiment restés de notre race.

La cérémonie du quarantenaire a commencé par un discours remarquablement spirituel et bien venu de M. Th. F. Claiborne, conseiller à la Cour d'Appel de la Nouvelle-Orléans. Il a cité les paroles suivantes prononcées, le 9 décembre 1915, par M. Whitney Warren lors d'une conférence à New-York. « J'aime la France avec tendresse et dévouement, parce qu'elle me semble être le rassemblement de tout ce qui est aimable; de la beauté, de la générosité, de la loyauté, de la liberté, de la justice; parce qu'elle réunit la grâce à la force, le courage à l'aménité, et la sagesse à la folie. » Dans ces conditions, a poursuivi l'orateur, comment ne pas s'efforcer de conserver la pratique de la langue parlée en un tel pays? Et, voulant caractériser le fondateur de l' « Athénée Louisianais », le Dr Armand Mercier, dont le nom mériterait d'être plus connu en France, il ajoute : « Il avait les courtoisies de manières, la modestie de langage et d'opinions qui sont le propre des hommes bien élevés des races latines. »

La parole fut ensuite donnée au Dr Le Monnier, qui, « à l'appel de son nom, dressa militairement sa silhouette de vétéran de la Guerre de sécession, et, en une langue énergique, fit l'éloge du successeur du Dr Mercier, comme Président de l'Athénée, c'est-à-dire du général Beauregard, son ancien chef, le héros de la défense de Charleston contre les Nordistes. C'est sous la direction du général que le premier sous-marin, à moteur humain, fut construit. Ce sous-marin

réussit, le 17 février 1864, à faire sauter le vaisseau *Housatonic*, avec 600 hommes d'équipage, en se perdant lui-même, il est vrai, corps et biens.

Enfin, M. Bussière-Rouen, le Président actuel, évoqua la personnalité de son prédécesseur, M. Alcée Fortier, qui, de janvier 1892 à février 1914, consacra un infatigable dévouement, dont en France même nous avons été témoins, à étendre les relations et l'influence de l'Athénée, et s'éteignit, quelques mois avant la grande crise qui l'eût si vivement passionné, après avoir eu la grande joie de redevenir Français, en quelque sorte, lors de son admission dans la Légion d'honneur. Une autre preuve d'estime fut d'ailleurs accordée au légionnaire louisianais par les Canadiens. Appelés à créer de nouvelles provinces, ils en nommèrent une « *Fortier* », donnant ainsi, entre tant d'autres, une preuve de l'union des descendants des colons français d'Amérique dans leur attachement à la patrie de leurs aïeux.

« Les membres de notre société, conclut MM. Bussière-Rouen, sauront faire fructifier l'héritage à nous laissé, rendant ainsi un hommage mérité à cette douce et digne France qui donne, en ce moment, un si bel exemple de froide détermination, de grand courage et de sublime héroïsme. »

Conférence du capitaine J. Merlant. — Ancien élève de l'École Normale supérieure, professeur de littérature française à la Faculté des Lettres de l'Université de Montpellier, blessé au Bois-Bouchot près des Éparges, le 21 février 1915, cité à l'ordre de l'armée et nommé chevalier de la Légion d'honneur, le capitaine J. Merlant a, le mercredi 15 mars 1916, charmé et vivement ému un auditoire d'élite, dans une conférence ayant pour sujet « le goût public en France pendant ces dernières années ». Avec l'autorité que lui donne son caractère d'universitaire valeureusement militant, il a noté les étapes de la transformation survenue dans l'état de l'âme littéraire quelque temps avant la guerre, et de l'heureuse influence de cette transformation sur l'opinion publique du pays.

Enfin l'orateur, quoique venant des tranchées, a déclaré s'interdire toute propagande en faveur de son pays. « La France n'a pas besoin que l'on défende sa cause en pays étranger, par la parole ou par la réclame. Cette cause est elle-même trop belle, trop sacrée, pour qu'il soit nécessaire d'en faire l'apologie. »

Avec des représentants comme le capitaine Merlant, la France n'a que faire, bien certainement, de propagandistes à gages.

EDUCATIONAL REVIEW, *mars 1916.* — *L'esprit des nations belligérantes.* — Un des articles publiés dans l'E. R. de février qualifiait de « gramophones soigneusement remontés et préparés » les divers individus même les plus éduqués de la race allemande. Avec le titre

ci-dessus, il nous est donné de lire ce que profère un de ces gramophones les plus qualifiés, à savoir, Herr Ernst Hoffmann, dans une conférence au Mommsen Gymmasium, de Charlotembourg :

« Et d'abord, comment l'Allemagne a-t-elle pu se laisser surprendre par la guerre, et par une guerre où toutes les grandes nations se dressent contre elle ? se demande le candide orateur. L'Allemagne aurait, cependant, dû être prévenue, car enfin, s'il est vrai que la flotte russe avait été annihilée en Asie, que l'équipement défectueux de la France était un sujet de risée mondiale, on n'en avait pas moins vu l'Angleterre conquérir l'Égypte et les pays bœrs, la France s'emparer de Tunis et de l'Indo-Chine, et la Russie ajouter brutalement la Mandchourie et la Mongolie à ses territoires, tandis que l'Allemagne se contentait d'accroître sa puissance coloniale par des traités, de simples accords et autres moyens pacifiques. Malgré tout, les Allemands, non initiés eux, en étaient venus à penser que c'en était fini de la guerre, et s'évertuaient à se persuader que la terre était un vaste pays de frères.

Toutefois, le monde entier ne saurait haïr la race allemande parce que la Russie veut obtenir Constantinople, et la France recouvrer l'Alsace-Lorraine. Il y a une raison, raison permanente et supérieure, découverte et établie par Fichte. « Le monde est divisé en deux parties « — l'Allemagne et les pays étrangers, — parties, incontestablement « inégales en dimensions, mais également fermées l'une à l'autre. »

« Les pays étrangers ont fait la Renaissance — purement latine et romaine (il faut donc croire qu'Aristote, Platon ont été insoupçonnés de la Renaissance latine), les pays étrangers ont ressenti, également, comme une sorte d'illumination intellectuelle (aufklärung) au XVIII[e] siècle. Mais grâce à Kant, Fichte, Gœthe et Schiller, l'Allemagne a produit la Renaissance grecque ; c'est donc elle l'héritière directe de l'Hellénisme. Les pièces de Schiller et de Gœthe surtout (s'agit-il de *Faust* ?) sont construites suivant un plan et avec une clarté essentiellement attiques. Cette renaissance grecque diffère de la renaissance latine, en ce fait qu'elle n'appartient pas à un groupe de races comme la latine, mais à une seule et unique nation. Où la guerre présente a-t-elle pris son origine, personne en Allemagne ne le sait, et ne le saura de longtemps. Mais le fait que la guerre, une fois commencée, est conduite contre nous avec l'ultime but de l'anéantissement total est ouvertement reconnu par nos adversaires. Dès lors, chacun doit se sacrifier entièrement à cette lutte à mort, sans permettre à un remplaçant ou à un délégué de faire son œuvre, à un tel moment chacun doit agir par lui-même. »

Voilà donc un résumé de l'audition qu'il faut attendre, dorénavant, des gramophones ambulants et « monodisques » que sont aujourd'hui les Allemands. Cette audition ne dépare point les diverses manifestations déjà connues de la tartuferie et du mensonge d'êtres affolés par un orgueil sans limites.

A. GRICOURT.

Pays de langue allemande.

Schweizerische Lehrerzeitung, 1er avril 1916. — *La guerre et l'école.* — Suivant une statistique récente, il y aurait actuellement en Angleterre 12 000 instituteurs incorporés dans l'armée ; 9 000 autres sont inscrits et seront appelés prochainement. Pour venir en aide aux instituteurs blessés et aux familles de ceux qui sont morts, l'Union des instituteurs a créé une caisse de secours qui a déjà réuni près de 1 400 000 francs.

En Allemagne, l'Union des instituteurs, qui compte près de 125 000 membres, a imposé une cotisation annuelle supplémentaire de 8 marcs à tous les sociétaires, de façon à constituer pour chaque veuve une pension annuelle de 400 marcs (500 f.) et, pour chaque orphelin, de 150 marcs. A la date du 1er décembre 1915, on comptait en Allemagne 1 600 veuves et 1 800 orphelins à secourir. La proportion moyenne des instituteurs tués sur les champs de bataille est de 40 par 1 000; parmi ceux-ci, on relève 69 p. 100 d'instituteurs mariés dans le duché de Brunswick, 17,5 p. 100 en Bavière et 12,3 p. 100 dans le Wurtemberg.

❦

Vossische Zeitung, 16 juin 1916. — *Une mission du germanisme et l'enseignement de l'allemand aux prisonniers de guerre.* — L'auteur de cet article préconise l'enseignement de la langue allemande aux prisonniers de guerre. Mais il voit dans cette étude moins un moyen d'adoucir l'ennui et la tristesse des heures de captivité qu'une propagande en faveur du germanisme.

« Si nous parvenons, écrit-il, à gagner à l'enseignement de l'allemand ne serait-ce que 10 à 20 000 prisonniers de guerre, nous aurons du même coup autant de messagers de l'esprit allemand dans les pays ennemis. Qu'ils le veuillent ou non, dès qu'ils connaîtront notre langue, il leur sera impossible, une fois rentrés chez eux, de parler de nous avec autant d'injustice qu'ils l'ont probablement fait jusqu'à ce jour. Après la guerre, ils liront également plus d'une fois dans leurs foyers quelque livre ou journal allemand, et ils seront incités à des comparaisons qui leur montreront que tout ce qui brille chez eux n'est pas or et que tout ce qui a un aspect sombre chez nous n'est pas non plus une vile poix. Ce n'est pas se laisser aller à un vain optimisme que de nourrir de telles espérances. Cet optimisme trouve sa justification dans notre confiance que la culture allemande a le droit de se montrer à la face du monde et que tous ceux qui la connaissent apprennent aussi à l'apprécier. »

Au point de vue matériel, l'auteur n'attend pas moins d'avantages de cet enseignement :

« Ne parlons pas du profit matériel que notre vie économique

internationale peut en retirer; peut-être pourrait-on étendre ce côté de l'affaire au delà des limites d'une question de langue, en montrant ce que nous sommes capables de réaliser dans l'ordre technique et commercial. Puisque nous avons dans notre pays des centaines de mille prisonniers, il ne sera certainement pas contraire à notre intérêt de les munir de connaissances qui plus tard tourneront au profit de notre cause. Des soldats allemands écrivent de France qu'ils utilisent, dans les localités occupées par eux, toutes les occasions de prendre contact avec les gens de leur profession, afin de s'introduire auprès d'eux dans les jours qui suivront la guerre. Ils racontent, à cet égard, qu'ils sont partout l'objet d'un accueil amical. »

Après la guerre, nous apprendrons de la bouche de nos infortunés compatriotes la vraie nature de cet accueil dont se vante ici l'orgueil allemand. Mais, dès maintenant, l'on voit que les pangermanistes poursuivent leur emprise avec une méthode bien arrêtée qu'il serait dangereux pour nous d'ignorer.

E. Simonnot.

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

Publications relatives à la guerre.

I. — Les causes et les responsabilités de la guerre.

L'Allemagne avant la guerre. Les causes des responsabilités, par le baron Beyens. Bruxelles et Paris, G. Van Oest et Cie, éditeurs.

Le baron Beyens était, depuis un certain temps, ministre de Belgique à Berlin lorsque la guerre éclata. Ses fonctions lui ont permis de suivre de près les événements. Il les a appréciés avec impartialité dans le présent volume.

D'après lui, cette terrible guerre est due à un ensemble de causes qui peuvent être résumées ainsi :

L'orgueil d'un empereur que la prospérité de l'Allemagne avait grisé sans que personne, dans sa famille, dans son entourage ou dans le gouvernement ait osé lui faire entendre la voix de la raison; sa confiance extrême dans la force de l'Allemagne et sa méconnaissance des ennemis qu'il pourrait avoir à combattre et qu'il croyait, bien à tort, dans l'impossibilité de lui résister; une famille royale, dit le baron Beyens, dénuée de relief et de prestige, des rois et princes confédérés n'ayant que l'apparence de la souveraineté, des hommes d'État impuissants à faire prévaloir leurs vues; un Reichstag émietté en partis et en groupes sur toutes les questions, sauf sur l'opportunité de la guerre; une nation habituée à obéir, toute à son travail, indifférente en grande partie aux événements extérieurs et susceptible de s'émouvoir seulement le jour où son Empereur lui ferait croire qu'elle était attaquée et menacée dans son existence; des intellectuels et quelques dirigeants qui rêvaient d'une plus grande Allemagne et encourageaient les ambitions impériales par leurs discours et leurs écrits; l'insuccès de la politique allemande tant au Maroc que dans les Balkans et l'accroissement continu des armements en Autriche et en Allemagne.

Est-ce que ces causes diverses auraient, à elles seules, déterminé la guerre au cas où l'empereur Guillaume ne l'aurait pas voulue ?

Nullement, c'est lui et lui seul qui a tout dirigé pour aboutir à une conflagration générale. L'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand et de sa femme, lui fut un prétexte dont il sut se servir pour pousser l'Autriche à mettre la Serbie en demeure de choisir entre une guerre ou la perte de son indépendance. Les efforts faits par la France, la Russie, l'Angleterre pour maintenir la paix auraient sans doute incliné l'Autriche à accepter un arrangement si l'empereur Guillaume qui croyait l'heure venue d'engager le grand conflit n'avait manœuvré de façon à rendre tout accord impossible.

Les dernières pages sont consacrées à la Belgique si respectueuse des traités, si brave et si malheureuse. Le baron Beyens montre par l'exemple même de son pays, aussi prospère et civilisé que les plus grands des empires, l'utilité des petits États. Il estime qu'ils sont nécessaires à l'humanité et que leur disparition serait un crime.

II. — Les méthodes de guerre.

Les crimes allemands d'après les témoignages allemands; Comment l'Allémagne essaye de justifier ses crimes, par Joseph Bédier. — Paris, A. Colin, éditeur.

Dans ces deux brochures, dont la seconde n'est que la continuation de la première, M. Bédier, avec les habitudes et les méthodes d'investigation que nous lui connaissons et qu'après avoir appliquées à la critique des anciens textes nous le voyons maintenant mettre au service d'observations toutes contemporaines, fait connaître un certain nombre de documents qui ne sont autres que les carnets de route saisis sur des prisonniers de guerre allemands ou des soldats tombés sur les champs de bataille, et dans lesquels ceux-ci ont noté leurs impressions au jour le jour. Témoignages sincères, naïfs, et en même temps horribles des pratiques de guerre usitées dans l'armée allemande lors de son invasion de la Belgique et de la France. Point n'est besoin de résumer de tels documents. Il nous suffit de dire qu'ils sont vérité, vérité historique, et trop cruellement démontrée pour qu'on en puisse révoquer en doute l'authenticité. Si affreuse que soit cette vérité, accablante pour nos ennemis, en même temps qu'elle montre quelles souffrances incroyables ont dû souffrir nos populations, il importe qu'elle soit connue comme telle et répandue de par le monde dans la plus large mesure possible.

⚜

La guerre moderne et ses nouveaux procédés, par Daniel Bellet. — Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

Effectifs en présence, — uniformes et équipements, alimentation des troupes, — mortalité, blessures de guerre et secours aux blessés, — armement : fusils, grenades, bombes, mitrailleuses et

canons de tous calibres, — fortifications, tranchées, mineurs et pontonniers, — correspondances et communications militaires, — navires de guerre et artillerie navale; — cavalerie; — aéronautique et aviation, chemins de fer et automobiles militaires, ce qui est nécessaire à la guerre actuelle, et ce qu'elle met en usage, jusqu'aux procédés contraires aux conventions, employés par les Allemands, l'auteur a tout passé en revue, et étudié. Grandes personnes étrangères aux choses militaires, écoliers de tous âges que passionnent les récits de la grande guerre, trouveront également dans cet ouvrage, où l'absence de détails trop techniques n'exclut pas la précision, les renseignements les plus clairs et les plus complets sur un sujet dont tout le monde parle et que bien peu connaissent.

III. — Épisodes et souvenirs.

Proses de guerre, par Jean Richepin. — Paris, Flammarion, éditeur.

L'auteur de ces pages, écrites au jour le jour, sous la dictée des événements, a voulu, dit-il, combattre le bon combat en faveur de trois grandes choses : la foi en la victoire de nos armes, la nécessité d'obtenir une victoire complète, et la haine implacable que nous devons garder en nous à l'endroit des barbares qui veulent l'anéantissement de la France.

Ces pages sont écrites avec une sincérité d'accent et une véhémence de ton qui agissent fortement sur la pensée du lecteur. J. Richepin nous rappelle, en y insistant, les horreurs des premiers mois de la guerre, le martyre infligé à la Belgique et à nos départements du Nord. Il ne veut pas que la France oublie. Il connaît sa faiblesse et sa légèreté; il craint que son cœur ne soit trop plein du lait de l'humaine tendresse. Et il enfle la voix pour lui montrer son dur devoir.

Le poète a raison, comme avait raison Déroulède après 1870. Il faut que la France écoute, entende, et se souvienne.

❦

Aux mains de l'Allemagne, journal d'un grand blessé, par Ch. Hennebois. — Paris, Plon, Nourrit et Cie, éditeurs.

Ouvrage d'une sincérité émouvante qui nous montre les souffrances physiques et morales d'un grand blessé, frappé dès son arrivée sur la ligne de « feu ». Avec une belle et sereine philosophie Charles Hennebois nous retrace ses dix mois de captivité. Croyant (il nous le dit en termes sobres et élevés), il ne fait ni œuvre de prosélytisme ni œuvre de combat. Avec un grand souci d'équité, il apprécie l'attitude du clergé catholique allemand, la dureté de religieuses allemandes commises aux soins des blessés français. Ce livre sans prétention, écrit avec soin, donne l'impression de scènes vécues; il fait honneur au modeste correcteur de l'imprimerie Plon qui l'a signé.

Chez eux, souvenirs de guerre et de captivité, par Léon Blanchin. — Paris, Delagrave, éditeur.

Ces souvenirs écrits très simplement nous donnent bien, je crois, l'impression de ce que peuvent souffrir des blessés faits prisonniers. L'auteur n'est pas un écrivain, il raconte ce qu'il a vu en toute sincérité. Son livre est un témoignage qui mérite d'être recueilli.

Sous la cuirasse, poésies, par le lieutenant Georges Rollin. — Paris, Perrin et Cie, éditeurs.

Il est peu probable que personne ait publié dans ces derniers temps de plus beaux vers et l'on ne s'étonne pas que l'Académie Française en eût déjà, à deux reprises, couronné l'auteur. Les trois parties qui composent le recueil, et qui s'intitulent *Vers l'action*, *Esquisses* et *Intimités*, sans s'accorder assez entre elles, attestent, en presque toutes leurs pièces, un talent égal. Le vers pourrait être plus souple, plus chantant; l'expression est profonde, la poésie a de la force et de l'éclat. Quelques morceaux, *la Neige*, *Nuit de Noël*, *Impossible offrande*, *En chemin*, *la Vague du cœur*, ont un charme qui les imposera aux Anthologies. Mais ce sont ceux qui ouvrent le recueil qu'on lira avec le plus d'émotion; il suffit de leur titre qui parle d'action. Feuilletons ces pages; il n'en est peut-être pas une que ne relève un sentiment viril. Voici un beau chant de soldat en l'honneur de Jeanne d'Arc, à côté, une méditation sur le champ de bataille de Nuits, fécondé du sang de ceux qui y tombèrent, plus loin, une contemplation de l'aspect du Mont Blanc qui présente le profil de Napoléon. Voici, ailleurs, d'attendrissantes paroles, bien humaines, à son cheval, son compagnon de peine et de gloire, « héroïque sans le savoir », le salut aux dames de la Croix-Rouge, l'adieu à un camarade partant pour l'Afrique, d'où il reviendra « à l'appel du tocsin ». Voici des mots pieux sur son talisman, des cheveux gris de sa mère, serrés près de son cœur, avec des franges du drapeau. Mais surtout, arrêtons-nous à la lettre d'une mère à son fils sur le front, où malgré la consigne du silence, son cœur sait bien le trouver et l'accompagner, à la prière d'un enfant pour son père sur le front, dans la nuit de Noël; c'est l'insigne honneur de cette prière, vraiment enfantine, de nous rappeler, par sa suppliante naïveté, l'inimitable *Ballade* de Villon. Insistons plus encore sur la *Leçon de la vie* qui conclut cette première partie et en souligne si fortement la signification. L'auteur veille sur son lit d'hôpital un camarade mort; il sent monter en lui une révolte sourde. Mais soudain la « Sambre et Meuse » retentit; et l'enthousiasme de cette foule que le chant entraîne, cette voix d'un peuple qui ne veut pas périr, cet appel impérieux du passé, le ramène et lui fait apprendre

La leçon grandiose et saine de la vie.

Tout cela est sain et mâle, généreux : il faut souhaiter, aider, la diffusion de ces vers si énergiquement vaillants, et retenir le nom du poète, le lieutenant Rollin.

IV. — Les faits. — Recueils de documents.

Les Artistes morts pour la Patrie (1914-1915), par Paul Ginisty. — Paris, Alcan, éditeur.

Citer ce titre suffit à faire comprendre quels pieux souvenirs il évoque et s'efforce de faire revivre. En 170 pages claires et, autant que j'en ai pu juger par les parties du sujet que je connais le mieux, exactement documentées, M. Paul Ginisty consacre une notice à chacun des artistes français qui sont tombés sur les champs de bataille depuis le commencement de la guerre jusqu'à la fin de 1915 : peintres et graveurs, sculpteurs et graveurs en médaille, artistes dramatiques et lyriques, musiciens, architectes, artistes des manufactures de Sèvres, des Gobelins et de l'École des Arts décoratifs. La seule critique que j'adresserai à la composition de cet ouvrage est qu'il ne nous donne qu'une partie de la matière qu'annonce le titre, et qu'il eût été préférable que l'auteur attendît la fin de la guerre pour la réunir en un unique ensemble. Espérons en tout cas que le supplément que malheureusement il faut craindre qu'il soit obligé d'y ajouter dans quelque temps soit aussi restreint que possible, et, en attendant, faisons à ce glorieux nécrologe l'accueil qu'il mérite.

❦

La guerre navale, par F. Hubert. — Paris, Payot et Cie, éditeurs.

La guerre navale comprendra deux volumes. Le second sera consacré aux opérations navales dans la Méditerranée et l'Adriatique.

Le premier est divisé en quatre parties :

1° Opérations dans la mer du Nord.
2° L'escadre du vice-amiral von Spée;
3° La prise des colonies allemandes;
4° La guerre de course.

La première partie relate le combat d'Héligoland favorable aux Anglais, le torpillage des croiseurs anglais *Hoque*, *Aboukir* et *Cressy*; les raids allemands contre la côte anglaise, suivis du contre-raid de Cuxhaven dans lequel les avions anglais prêtèrent à leur flotte un concours effectif et causèrent aux navires et au port d'importants dégâts.

Enfin le combat de Dogger-Bank où le *Blücher* fut coulé et les autres navires fort endommagés.

La deuxième partie suit l'amiral von Spée dans sa croisière à travers le Pacifique à la recherche des vaisseaux anglais dont beaucoup

furent anéantis; au combat de Coronel sur les côtes du Chili qui se termina par la perte des croiseurs anglais *Good-Hope* et *Monmouth*; mais les Anglais prirent leur revanche aux îles Falkland en coulant les croiseurs cuirassés *Scharnhorst* et *Gneisenau,* deux croiseurs légers et deux paquebots, débarrassant ainsi pratiquement des océans du monde la flotte allemande à qui il ne restait plus, hors la mer du Nord, que les petits croiseurs *Dresden* et *Kœnisberg* et quelques croiseurs auxiliaires traqués par les croiseurs japonais, anglais et français. Le *Dresden* qui s'était réfugié dans la baie de Cumberland (Chili) dut se faire couler pour ne pas tomber aux mains des Anglais.

Dans la troisième partie est raconté le siège de Tsing-Tao, la conquête de Kiao-Tcheou par les Japonais; la conquête des îles allemandes du Pacifique et des colonies africaines.

La quatrième retrace les incidents qui ont marqué les poursuites des corsaires *Emden*, *Prinz Eitel Frederick* et *Kronprinz Wilhelm.*

Ces récits sont empreints d'une grande impartialité. Ils sont basés sur les rapports des officiers, sur les livres de bord, les déclarations de marins rescapés et de témoins oculaires.

⚘

La guerre, documents de la section photographique de l'Armée, tome I. — Paris, A. Colin, éditeur.

Les 240 planches de cet ouvrage illustrent, de la façon la plus précise et souvent la plus émouvante, des événements que racontent les journaux. Elles nous montrent la vie du soldat dans la tranchée, et la tranchée elle-même avec son enchevêtrement de boyaux et ses galeries de sapes. Elles nous montrent les paysages où se déroule l'action, les champs de bataille désormais célèbres, les villes et les monuments ruinés par la guerre. De brèves notices de M. Ardouin-Dumazet guident le lecteur et l'aident à préciser ses impressions. C'est là un véritable document, capable d'intéresser et d'instruire.

⚘

De l'École à la Guerre, par Édouard Petit.

De l'École à la Guerre, est un livre qui a sa place à part dans la littérature dite « de guerre ». Il a été écrit par un témoin qui, dans l'école, au cours de ses tournées d'inspection, a constaté le magnifique effort que les institutrices et les instituteurs ont fourni dans les multiples services de l'arrière.

C'est un témoignage très vivant et très attachant déposé en faveur d'une élite qui s'est dépensée sans compter depuis le début des hostilités, et qui a contribué à la belle tenue morale du pays.

M. Édouard Petit, en des pages pleines d'émotion, de sincérité, dit ce qu'il a vu et su voir, et donne une note vraiment personnelle.

Sans déclamation, sans outrance, simplement, par la description des scènes qui se sont déroulées sous ses yeux, par le récit des faits auxquels il a assisté, il montre, avec exactitude, quelle a été la physionomie de l'école depuis les premiers jours d'août 1914; quelle part elle a prise à l'organisation des Œuvres : concours prêtés aux municipalités et aux préfectures, assistance aux enfants, aux réfugiés, aux rapatriés, aux blessés, aux prisonniers, aux combattants, aux pupilles et aux filleuls. Il révèle les merveilles de générosité matérielle et morale qu'a réalisées l'union des éducateurs et des disciples. Il met en vif relief le rôle joué par les institutrices transformant l'école nationale en atelier national qui, depuis le début, « travaille pour le soldat ».

De l'École à la Guerre est un livre très varié et qui a une forte unité : c'est la doctrine de Jules Ferry et aussi de M. Léon Bourgeois qui est comme la trame de l'inspiration.

Le livre se divise en six parties : l'école avant la guerre; de l'école à la guerre; l'école et les œuvres de guerre; d'école en école; chez les adolescents.

L'auteur établit d'abord qu'un enseignement nettement patriotique avait été donné *avant la guerre* par la très grande majorité des enseignants; et que la génération nouvelle avait été préparée à sa mission d'héroïsme, de gloire.

Puis, l'on assiste avec l'auteur à l'émouvant et réconfortant spectacle qu'a donné, en province, l'école travaillant pour la patrie en guerre. Dans une suite de tableaux, d'un dessin ferme et sûr, et de couleur vive, l'école se révèle sous les divers aspects qu'elle a revêtus depuis près de deux ans. On est dans les hôpitaux, près des institutrices infirmières; près des instituteurs blessés. L'auteur relate des traits d'héroïsme, note des faits prouvant de quelle patience, de quelle fermeté, des instituteurs mutilés donnent l'exemple.

Puis l'on va d'école en école, et l'on se rend compte de ce qu'est l'école depuis la fin de 1914 : l'école cantonnement, l'école refuge, l'école atelier, l'école des petits exilés. Descriptions et anecdotes s'entremêlent. Parfois le conteur se transforme en moraliste. Mais jamais il ne prêche, et toujours il sait fuir l'ennui car il combine la raison et le sentiment et dissimule beaucoup d'art sous beaucoup de naturel.

On suivra l'auteur à l'école des adolescents, comme on l'a fait à l'école des enfants. La liste est riche des « instantanés » qui sont dans la dernière partie du livre : rentrée de cours; dans un cours d'adultes; les Petites A tricotent; les Petites A combattent, etc.

De l'École à la Guerre se clôt sur un chapitre intitulé : l'école de la guerre. M. Édouard Petit énumère les enseignements que la guerre laissera après elle, et il demande que dans les cœurs on entretienne le culte du souvenir et que, dans l'avenir, on sache ne plus négliger ni l'effort, ni l'action.

De l'École à la Guerre qui est plein d'exemples et de modèles à imiter, contribuera à faire aimer l'école, à montrer son influence, à vulgariser des initiatives, qui ne présentent pas un simple intérêt de passagère actualité, mais qui survivront à la guerre.

V. — Les peuples belligérants.

La question d'Alsace-Lorraine, par André et Henri Lichtenberger. — Paris, Chapelot, éditeur.

La brochure de MM. Lichtenberger fait partie de la collection : la guerre européenne.

C'est un travail solide, consciencieux, sur l'annexion, l'histoire intérieure de l'Alsace depuis 1871.

Les auteurs consacrent deux chapitres à la tâche de demain, aux difficultés à résoudre en ce qui concerne les émigrés et les Alsaciens, la question religieuse, la question scolaire, etc.

L'empire germanique sous la direction de Bismarck et de Guillaume II, par de Lanessan. — Paris, Félix Alcan, éditeur.

Dans cette brochure, M. de Lanessan montre le rôle de Bismarck concernant le développement économique de l'empire dans ses rapports avec la centralisation et l'accroissement des forces militaires ainsi que l'action qu'exerça le chancelier sur les relations extérieures de l'Allemagne jusqu'à sa retraite forcée en 1890.

La seconde partie est consacrée au Gouvernement de Guillaume II. D'un caractère impulsif, agité, inquiet, d'un orgueil incommensurable, l'empereur est persuadé qu'il tient son autorité de Dieu seul et que l'Allemagne est un peuple élu appelé à la domination universelle. Sous sa direction l'industrie, le commerce et la navigation commerciale acquièrent un développement de plus en plus considérable.

La Triple-Alliance conclue par Bismarck en 1883 est plusieurs fois renouvelée; mais elle trouve un contrepoids dans les rapprochements de la Russie et de la France, de la France et de l'Angleterre et de celle-ci avec la Russie, rapprochements qui devaient aboutir à la Triple-Entente.

Les causes et les effets de ces alliances sont exposés par M. de Lanessan avec précision et clarté. Sa brochure est un résumé succinct, mais subtantiel et complet de l'histoire de l'empire germanique depuis sa fondation en 1871 jusqu'à la guerre actuelle. Cet empire caractérisé par l'abus de la puissance que Bismarck avait créé par la force devait fatalement liguer contre lui toutes les nations que menaçaient son ambition démesurée et ses appétits insatiables.

Les Empires germaniques et la politique de la force, par de Lanessan. — Paris, Félix Alcan, éditeur.

M. de Lanessan a composé un livre d'actualité sur les deux empires allemands.

Il débute par un rappel de l'histoire de l'Autriche et de la Prusse, de leur rivalité depuis l'affaire des duchés danois jusqu'à la guerre de 1866.

Il aborde ensuite les faits de la guerre de 1870 et la création de l'empire d'Allemagne.

Ces préliminaires lui ont paru indispensables pour montrer la formation de la neutralité allemande sous l'impulsion de Bismarck aidé des philosophes, des historiens et des professeurs exerçant à tous les degrés. Tous exaltaient la grandeur de l'Allemagne, la culture allemande et déclaraient que le peuple allemand avait été désigné pour diriger le monde.

Sous le règne de Guillaume II ces idées de grandeur devinrent un dogme adopté par tous les Allemands.

La force avait permis de réaliser l'unité allemande, elle permettrait également d'arriver à la domination mondiale. De cette théorie de la force l'on faisait découler le droit de tout entreprendre, de ne tenir aucun compte des traités, de ruiner l'ennemi par tous les moyens, de se livrer à toutes les destructions, à toutes les cruautés pour terroriser l'adversaire et le contraindre plus rapidement à demander la paix.

Dans tous les domaines la supériorité de l'Allemagne devait s'affirmer. Une industrie de plus en plus prospère, une fabrication intense faisaient une nécessité de s'ouvrir partout des débouchés, de constituer un empire colonial pour défendre ses intérêts, l'Allemagne devait avoir une flotte, pour faire valoir ses droits, la puissance de l'armée devait s'accroître sans cesse ; c'est ainsi, que sous des dehors pacifiques, Guillaume II se préparait à engager la grande lutte qui, dans sa pensée, et dans celle de tous les Allemands, assurerait la suprématie de l'empire en Europe.

L'auteur raconte avec une grande abondance de détails en se référant aux documents diplomatiques, toutes les tentatives faites depuis 1870 par Bismarck pour écraser la France, par Guillaume II ensuite pour obtenir des uns et des autres, par des accords diplomatiques et sous menace de guerre, des avantages commerciaux, des accroissements de territoire.

M. de Lanessan est l'historien bien renseigné de tous les événements dont il fait le récit.

Il montre, à l'aide des documents officiels, les efforts persévérants de la France, de l'Angleterre et de la Russie pour éviter la guerre après l'ultimatum envoyé à la Serbie par l'Autriche, la duplicité de

l'Allemagne qui n'a rien fait pour arrêter son alliée mais qui, au contraire, a brusqué les événements dans la croyance que l'heure était venue d'entreprendre une guerre victorieuse.

Dans un dernier chapitre M. de Lanessan donne son avis sur les conditions nécessaires de la paix. Les idées qu'il émet, imparfaitement motivées, sont très discutables. Il est, d'ailleurs, prématuré d'aborder un pareil sujet.

Ce livre, d'une documentation très riche sera utile aux professeurs de l'enseignement primaire. Ceux que les questions historiques intéressent en rechercheront la lecture.

❦

L'Effort brisé, par Lucien Hubert. — Paris, Félix Alcan, éditeur.

M. Lucien Hubert, sénateur et publiciste, s'est spécialisé dans l'étude des problèmes économiques et des questions qui se rattachent à la politique extérieure. Dans son dernier ouvrage, publié en 1915, sous le titre *L'Effort brisé*, il expose, d'après les documents officiels les plus récents, la situation économique de l'Allemagne à la veille de la guerre. Après avoir expliqué les causes générales de la prospérité économique de l'Allemagne, l'auteur passe en revue successivement l'industrie, l'agriculture, le commerce, les colonies, les finances de l'empire allemand. Il dresse le bilan du prodigieux essor économique qui a permis à l'Allemagne de s'égaler en quarante-quatre ans à la richesse qu'un pays comme la France a mis trois siècles à acquérir. Il établit — et c'est peut-être la partie la plus intéressante de son ouvrage, ou plutôt de son « essai » — la corrélation étroite, l'espèce de dépendance mutuelle des « deux puissances de l'Allemagne moderne, puissance militaire et puissance industrielle », corrélation d'où naquit « la politique d'intimidation qui fut, dans les dernières années, toute la politique de l'Empire ».

L'Effort brisé qui a donné son nom à l'ouvrage, c'est cette prodigieuse accumulation de richesses, d'outillages savants, d'engrenages compliqués aboutissant à mettre l'essor et la propagande économiques de l'Allemagne au service de sa politique, en même temps que son armée, sa marine et toute sa politique extérieure au service de son développement économique, mais finissant demain, dans le grand naufrage et la puissance germanique, par la ruine de l'industrie et du commerce de l'Allemagne et par l'écroulement de sa monstrueuse armature militaire.

Acceptons-en l'augure, croyons, avec M. Hubert, « au retour offensif des lois immuables de la mesure et du bon sens », et souhaitons avec lui que la mobilisation des forces et des intelligences françaises ne prenne pas fin avec le futur traité de paix, qu'elle survivra à la guerre pour préparer les lendemains réparateurs. Selon le mot de M. Hubert, « les survivants doivent bien cela aux morts ».

France-Alsace, par Paul-Albert Helmer. — Paris, l'Édition française illustrée.

M. Paul Helmer a réuni sous le nom de France-Alsace des conférences ou bien des études parues dans des revues spéciales et, comme il suivait un plan méthodique en choisissant les sujets de ses discours et de ses essais, son livre a de l'unité.

M. Paul Helmer étudie le passé de l'Alsace, rappelle comment elle est devenue française, comment elle a vécu sous le régime allemand. Puis il montre ce qu'est l'Alsace d'aujourd'hui. Il traite ensuite de la réunion de l'Alsace à la France. Il esquisse ce que devrait être le nouveau régime en Alsace. Il réclame le respect des mœurs et des traditions du pays. Il donne de judicieux conseils sur le choix des fonctionnaires.

Le livre de M. Helmer appellera l'attention sur un problème qui sera demain d'actualité.

Nécrologie

Mademoiselle Champomier.

Mlle Champomier, directrice de l'École normale de Clermont qui vient de mourir était par excellence une éducatrice.

Son adolescence studieuse un peu grave au milieu d'une famille d'instituteurs, l'avait orientée de bonne heure vers l'enseignement. Elle fut une des meilleures élèves de la grande période de Fontenay. La période héroïque où se forma avec M. Pécaut la valeureuse armée des maîtresses primaires qui les premières s'employèrent de toutes leurs forces, de tout leur dévouement éclairé, chaleureux, à l'organisation de notre école populaire nationale.

Plus que toutes elle y apporta une conviction profonde, une foi absolue, une ardeur de vie, que nul ne pouvait soupçonner en sa personne fragile, réservée, silencieuse, discrète.

Cette discrétion cherchée, voulue, était chez elle la marque de sa distinction parfaite.

Ferme en sa volonté droite, loyale, d'accomplir tout son devoir, elle fut pour les générations d'institutrices qu'elle a élevées l'exemple le plus salutaire, le plus haut.

Cette même volonté, ce même loyalisme, elle les demanda à ses collaboratrices, à ses élèves en une discipline faite d'un consentement libre, réfléchi : j'entends une discipline à la française.

Ce fut le caractère de son école où tout était harmonie.

Sa tâche personnelle? Mais elle la comprit excellemment et l'accomplit intensément.

Chaque jour elle y ajouta soit d'elle-même soit en collaboration avec d'autres.

Rien de ce qui pouvait en intensifier l'action, en hausser l'idéal ne la trouva indifférente.

C'est ainsi qu'elle se rendit compte très vite de l'utilité de s'inspirer dans son enseignement des besoins de l'évolution populaire.

« L'École dans la vie et pour la vie, » la formule heureuse, moderniste, lui fit prendre l'initiative de leçons pratiques d'hygiène qui devaient conduire ses normaliennes en troisième année à l'obtention des deux brevets d'infirmières et d'ambulancières de la Croix-Rouge.

Cette mesure, accueillie avec le plus vif intérêt par les populations isolées de la montagne d'Auvergne, permit en août 1914, à l'heure du péril national, qu'il y eût en France une école normale de plus où nos glorieux blessés fussent soignés par des institutrices françaises. Œuvre de soins éclairés et de réconfort moral que gardera le souvenir de ceux qui en ont été l'objet.

Et si l'on songe qu'un tel effort, exigeant la plus sérieuse préparation, s'ajoutait à tant d'autres labeurs, à celui d'une quatrième année d'études qui obtint toujours les plus beaux succès, on se prend d'admiration pour un don de soi aussi entier, aussi généreux.

Comment ne pas souhaiter que l'œuvre poursuivie pendant dix-sept ans dans le Puy-de-Dôme se continue dans la même harmonie, la même vaillance?

Cette douce figure de femme restera en sa sérénité supérieure!

THEVENELLE.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle^ série. Tome LXVIII. N° 10 Octobre.

REVUE
Pédagogique

La Guerre mondiale et l'Enseignement.

Le point de vue allemand.

La guerre a fait naître en Allemagne une abondante littérature pédagogique : de nombreux articles paraissent non seulement dans les revues telles que la *Deutsche Schule*, la *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, etc., mais aussi dans les revues de tous genres et dans les tracts de toute espèce, voire dans la presse quotidienne, et des volumes entiers sont consacrés aux questions d'enseignement. Bref, le monde pédagogique d'outre-Rhin a lui aussi mobilisé ses forces et, docile à la doctrine de l'État prussien, il a donné brusquement une forme à des aspirations longtemps contenues ou incertaines. Il met l'École au service de l'État et c'est aux doctrines de guerre qu'il emprunte ses principes et ses fins.

Montrer à l'heure actuelle les origines, l'ampleur et les conséquences de ce mouvement serait prématuré; nous

nous proposons seulement de résumer un des livres parus et que nous choisissons entre plusieurs parce qu'il est à la fois un programme et une étude d'ensemble, parce qu'il est l'œuvre de pédagogues ou de professeurs connus et, enfin, parce que les critiques dont il fut l'objet en soulignent la valeur. Nous n'avons cité que les passages et les mots importants, mais l'article n'exprime que la pensée d'autrui qu'il résume en s'efforçant de ne pas la trahir. Si même nous paraissons parfois accepter les idées de l'un des auteurs, c'est par simple artifice d'exposition : nous nous réservons toujours le droit de les juger du point de vue français et dans leur valeur objective. Et si nous ne sommes intervenus que rarement, c'est qu'il importait dans cet article de laisser la parole à nos adversaires.

LA GUERRE MONDIALE ET L'ENSEIGNEMENT

PROPOSITIONS ET SUGGESTIONS QUANT A LA MANIÈRE DE TRAITER A L'ÉCOLE LES ÉVÉNEMENTS ACTUELS D'UNE IMPORTANCE POLITIQUE MONDIALE

tel est le titre du livre en question, dû à l'initiative de la maison d'édition Fr. A. Perthes (Gotha), qui a sollicité la collaboration de différents professeurs et a réuni leurs études en un volume.

Une préface et une introduction précisent l'esprit du livre : « Il n'a d'autre ambition que de vouloir être un promoteur, il est une tentative pour servir de conseiller aux maîtres qui s'efforcent de faire passer dans la vie scolaire la grandeur unique des événements contemporains; mais, dépassant ce but, il veut aussi esquisser dans chaque matière d'enseignement les voies nouvelles d'évolution, conformes à celles qui résulteront sans doute, médiatement ou immédiatement, des expériences faites durant la guerre. »

L'introduction a pour épigraphe ce mot de Jean Paul : « La guerre est l'opération césarienne de l'humanité. Par la violence, elle accouche les esprits », et comme son auteur, le professeur Dr K. Hönn, pense que la guerre actuelle, réalisant ce dont la guerre de 1870 fut incapable et faisant « surgir hors du chaos des formes de vie factices et imitées la libre personnalité du peuple allemand », est digne des guerres de 1813, il emprunte à Wilhelm von Humboldt et à la réforme de l'enseignement de 1819 le mot d'ordre de la réforme qu'il s'agit d'accomplir. Aujourd'hui comme autrefois le but est encore « ou est de nouveau : former des hommes complets » et la guerre a rendu nécessaires et pressantes « des transformations radicales ».

Ce que pourraient être ces transformations, l'introduction ne nous le dit guère. « Édifier notre école sur la base de la vie et de l'activité nationales, nous soucier du mot et de la forme, etc. » n'a rien que de très anodin et l'on conçoit sans peine que l'auteur, s'inspirant des instructions ministérielles du 16 août 1914 sur la préparation militaire de la jeunesse, veuille « des caractères joyeusement prêts à la lutte, francs et aimant la liberté et qui, fiers de leur patrie allemande, soient toujours prêts à défendre son honneur de toutes leurs forces »; mais puisqu'en conclusion reparaissent les grands mots du début, puisque l'école doit contribuer « à construire la nouvelle Allemagne », puisque « la guerre a mis l'éducation en plein dans la vie », demandons aux professeurs consultés ce qu'est l'École en Allemagne, ce qu'y sera l'École de demain.

Le professeur Dr Fr. W. Fœrster, de Munich, ouvre la série et étudie :

Les nouveaux devoirs des éducateurs du temps présent.

Se proposant non seulement d'aider la jeunesse à juger sainement les événements contemporains, mais encore de mettre à profit la réceptivité des âmes particulièrement vive en cette période de fièvre, il distingue trois tâches essenticlles des éducateurs qui doivent :

1° Mettre en relief les valeurs éthiques de la guerre;

2° Combattre les dangers qui peuvent naître de la multiplicité des impressions provoquées par le spectacle de la guerre;

3° Appeler l'attention de la jeune génération sur la réconciliation inéluctable des peuples et sur les obligations qui en résultent.

1. — La guerre est morale. Elle donne une vie concrète au sentiment de solidarité et à l'amour de la patrie. Elle va à l'encontre de l'égoïsme; son rôle est social. C'est pourquoi il est bien que l'on ait institué des « *Heures de guerre* » qui réuniront en fin de semaine les élèves des premières classes. Certains d'entre eux seront chargés du compte rendu hebdomadaire des opérations, d'autres entretiendront leurs camarades de quelque action d'éclat connue par les journaux ou par les lettres du front, les plus jeunes réciteront des poèmes et le maître traitera quelque thème émouvant emprunté aux événements de la semaine. Parfois même, un maître ou un élève donnera quelques vues d'ensemble sur les grandes questions d'actualité, telles que l'histoire des colonies ou du commerce de l'Angleterre, l'histoirc de l'Alsace, des Provinces baltiques, du royaume de Pologne...

De cette façon l'École participera à ce puissant mouve-

ment par où chacun sort de ses propres limites et communie dans la vie du pays.

Facteur de vie nationale et sociale, la guerre contribue également à l'édification des individus. Car elle est une perpétuelle leçon de choses qui maintient vivants dans les cœurs le sentiment du devoir absolu et aussi le sens de la discipline et de ses rigueurs.

Les actions héroïques des soldats sont un moyen d'habituer les élèves aux exigences du devoir quotidien, un moyen de leur parler des « miracles de la discipline » et de leur faire sentir la grandeur de celui qui, sans défaillance et à l'heure dite, accomplit la plus obscure des tâches dans quelque village ignoré.

2. — Mais cette incomparable maîtresse de morale qu'est la guerre peut aussi corrompre les hommes.

Ceux qui ne connaissent la guerre que par les journaux oublient trop facilement les maux des vainqueurs ou des vaincus. Les âmes s'endurcissent, les esprits sont prévenus, le dédain et la haine pervertissent les cœurs.

« Une jeune fille qui vient de lire à un coin de rue la nouvelle de la victoire navale du Chili dit à ses amies : Avez-vous lu? Superbe! 1 500 Anglais noyés au Chili... »

« Au temps de la guerre hispano-américaine je vis en Amérique des garçons qui embrochaient des grenouilles sur des aiguilles à tricoter et qui donnèrent comme explication : We are killing Spaniards — nous nous amusons à tuer des Espagnols. »

L'auteur aurait pu s'épargner de mettre des tiers en cause. Voici, d'après le *Lokal Anzeiger*, ce que chantaient cinq petits garçons et fillettes :

S'il pleut du sang de Français
Et s'il neige des têtes de Russes,
Alors nous prions le bon Dieu
Pour que ce temps-là dure.
(Air : *Kommt ein Vogel...*)

Ou bien, après avoir lu dans le *Berliner Tagebl.*, n°338, 1914, comment les enfants injurient les prisonniers, il aurait pu consulter dans le *Münsterischer Anzeiger* les listes recueillies par le professeur Grimme et s'y renseigner sur les prix qu'établissent de grandes personnes pour une « salade de têtes à la russe, pour une goulasche (ragoût) de Français, du hachis de Belges ou des pommes de terre à la sauce anglaise rôties dans de la graisse de Français..., etc. »

Quoi qu'il en soit, l'auteur pense que si l'École ne saurait être responsable de telles aberrations, le maître doit donner un *contre-poison*.

« Nous vaincrons et serons les maîtres de l'Europe »; faudra-t-il que nous payions ce triomphe de la pureté de nos âmes? Et puisque les autorités désirent que nos victoires soient célébrées à l'École, n'oublions point que ces victoires sont acquises parfois au prix de « montagnes de « cadavres » et qu'il faut mêler à nos chants quelques notes en mineur; n'oublions point surtout qu'une victoire est une épreuve, que la joie qu'elle inspire doit être discrète et tempérée d'horreur sacrée. Si l'École veut remplir sa tâche, qu'elle ne dise pas seulement « væ victis », mais aussi « væ victoribus ».

3. — Elle doit enfin préparer la jeune génération à la réconciliation inévitable des peuples.

Certains savants de Faculté deviennent les commis voyageurs de la haine (l'auteur est bien placé pour en juger), « nous autres éducateurs avons le devoir sacré de ne pas nous abandonner aux passions du moment ». Apprenons à

nos élèves de quoi nous sommes redevables à l'Angleterre et à la France, ce qu'elles pourraient encore nous enseigner. Et ainsi nous préparerons « une hégémonie de l'Allemagne qui ne peut avoir de sens et de prospérité que si cette hégémonie signifie une direction allemande en vue d'une politique mondiale qui serait constructive et qui réunirait les peuples, en vue aussi de la préparation des voies par où se réaliseront les États-Unis d'Europe ».

Une telle œuvre n'est possible que si l'École enseigne que « celui-là seul qui est d'humeur paisible peut parler de guerre honorable » et qu'il se défend d'autant plus ardemment « qu'il a tout essayé pour maintenir la paix ». Notre empereur « laissant par amour de la paix l'ennemi mobiliser le premier, notre défense résolue en sont d'éclatants exemples ».

Sans doute il serait regrettable que notre jeunesse fût prématurément ennemie de la lutte, « mais nous oublions trop que les qualités héroïques et chevaleresques du caractère ne se cultivent vraiment à fond que par l'œuvre de paix » et à la question : « qui est cause de la guerre? » je répondrais : « tous ceux qui ne pensaient qu'à leurs droits... qui oublièrent que dans une querelle nul ne peut jamais prétendre que seul il a entièrement raison..., tous ceux qui furent des esprits de discorde ».

Cet article, le seul où nous puissions signaler un effort de loyauté; mais où déjà les scrupules sont étouffés par les « grandes victoires » et le dogme d'une Allemagne paisible, souveraine future des États-Unis d'Europe, s'achève sur une note d'espoir résigné : si la génération des pédagogues restés au pays ne sentait pas qu'elle doit tout faire pour préparer la réconciliation, la génération qui aura pris part à la guerre s'en chargera. « Dieu le veuille. »

L'enseignement religieux.

La guerre a manifesté la grande foi du peuple allemand. Sans doute l'âme de la jeunesse est moins émue, religieusement, que celle des masses et c'est pourquoi, déclare le Dr H. Spanuth, nous ne voulons pas défendre la thèse d'un enseignement religieux spécial, inspiré par la guerre. Il ne s'agit que de féconder et de parfaire par la guerre l'enseignement religieux normal et conforme aux programmes, et il en sera de même de l'enseignement moral. Alors que le fond même des leçons subira l'influence des temps et des croyances avivées, les exposés s'enrichiront d'exemples empruntés au présent; ce sera tout profit pour les élèves et voici comment la chose est possible.

1. — Il y a dans la vie de l'École des prières en commun, des fêtes religieuses, et on y introduit des « *Heures de guerre* ». Que le but des prières scolaires pendant la guerre soit toujours et partout : édification religieuse et morale. Que les chants, les lectures, et si possible de brèves allocutions s'achevant en un cantique soient toujours inspirés par cette pensée fondamentale. Et l'on ne saurait être dans l'embarras pour trouver des passages de la Bible adaptés aux circonstances. Les Psaumes et les Prophéties, les Évangiles et les Épîtres sont une mine inépuisable. La difficulté d'éviter les répétitions serait plus grande en ce qui concerne les chants et les cantiques, s'il n'en paraissait d'innombrables dans les anthologies, les journaux ou les « numéros de guerre » des revues religieuses. Il serait bon enfin de demander la bonne parole aux poètes et prophètes allemands, à Arndt, à Fichte, à

Schleiermacher et à Luther, dont les écrits sont pour les protestants « la parole de Dieu ».

2. — Mais quelle que soit la vertu de ces fêtes, c'est par l'enseignement qu'il faut agir. Là encore, les ressources sont nombreuses.

L'Ancien Testament est l'histoire d'un peuple, « le développement d'une tribu, chez qui la religion et la morale... représentaient une force de la vie publique. » Le Nouveau Testament et les Épîtres « ne connaissant que le royaume de Dieu », ne savent presque rien « des questions de race ou de nationalité, du patriotisme, des hommes envisagés comme peuples distincts ou comme membres de l'humanité, des rapports des peuples, de la guerre et de la paix », alors qu'à cet égard l'Ancien Testament est d'une richesse infinie.

Surtout, c'est lui seul qui nous donne le spectacle d'un héroïsme où s'allient des conceptions guerrières, pieuses et morales. « Jahve confère la force et le courage ; sienne est la victoire et sien aussi l'honneur. C'est son nom que célèbre la victoire du peuple. La cause du peuple est la cause de Dieu. » Dans les classes supérieures, nous montrerons qu'il en est ainsi pour nous Allemands à la différence de la France et nous demanderons « pourquoi ce patriotisme pieux l'emporte sur un patriotisme athée ».

C'est même une éthique complète de la guerre que nous trouvons dans l'histoire d'Israël. « L'occupation de la Palestine par les tribus des steppes que le désert ne peut plus nourrir, est un exemple des seules guerres de conquêtes que le jugement de l'histoire approuvera peut-être. Les Chananéens l'emportaient, il est vrai, par leur civilisation extérieure, mais dans le peuple des steppes qui venait

à l'attaque, il y avait déjà le germe puissant de la première religion morale de l'humanité. Nous n'avons pas le droit de juger les Israélites plus durement que les Allemands, qui assujettirent le pays slave à la droite de l'Elbe. En histoire, celui qui l'emporte moralement, a raison. »

On le voit bien au déclin d'Israël et aux lamentations de Jérémie. Et seul le peuple qui croit encore en sa force morale et en sa vertu, peut espérer en l'avenir et dire « Dieu est avec nous ». C'est pourquoi, aussi longtemps que nous resterons fidèles à nous-mêmes, nous avons le droit, nous autres Allemands, par la vertu qui nous est propre, par les forces et par les dons qui sont en nous et que nous offrons au monde en partage, « de croire à la victoire et au crédit de notre peuple et de la pensée allemande à travers le monde ».

L'Ancien Testament nous sera donc d'un grand secours. « Nous en connaissons pourtant les bornes religieuses et les lacunes morales....... Un homme ne disparaît pas tout entier dans son peuple, il n'est pas seulement un membre, il est aussi une personnalité. » C'est pourquoi le Nouveau Testament est aussi indispensable que l'Ancien. Mais, comment unir l'Évangile, Christ et la guerre?

« Il y a trois possibilités de résoudre le conflit. »

1° Le laisser subsister dans toute son intensité, l'accentuer même et aboutir à ces conclusions : « Ou l'Évangile est insuffisant, car il nous laisse en défaut dans les grandes questions de la vie nationale, ou bien il resplendit dans sa beauté impérissable », mais alors le monde est corrompu et méprisable, — dans les deux cas, il faut parler de l'Évangile aussi peu que possible.

2° Chercher à tourner la difficulté et à la vaincre « dogmatiquement et systématiquement ».

« La guerre, jugement de Dieu et conséquence du péché, doit ramener les hommes à Dieu, les peuples demeurés dans sa loi devenant les exécuteurs de sa volonté et des sentences qu'il suspend sur les nations impies et corrompues. »

3° Ressentir le conflit « dans toute sa profondeur et âpreté ». Mais notre foi, la foi de nos soldats partis en campagne avec la Bible, Faust et Zarathustra dans leur poche, lie résolument Évangile et guerre de peuples. Comment nous nous déclarons satisfait au point de vue théorique en face d'un tel état de choses — c'est une question qui ne se pose qu'en second lieu. Il suffit de répéter avec Traub : « Ne te mets pas martel en tête en te demandant comment tu peux faire rimer ensemble Noël et la Guerre, les deux coexistent et proclament hautement que l'Éternité est plus grande que le Temps » (*Hilfe*, 1914, n° 52).

Il importe donc que les élèves entendent parler de fraternité, de pitié, d'humanité et de pardon, il importe qu'ils lisent maintenant la passion de Jésus, la parabole du Bon Samaritain, le Sermon sur la montagne : il est encore nécessaire d'expliquer dans les classes, l'Ancien et le Nouveau Testament.

Ce n'est pas tout : l'histoire de l'Église et celle du sentiment religieux sont une autre source de textes édifiants. Et entre toutes, la période qui suivit Iéna est riche d'enseignements. Le mouvement religieux qui accompagna le mouvement national a trouvé son expression dans les écrits et dans les chants de nos « grands prophètes Fichte, Schleiermacher, Arndt », que nos élèves doivent connaître. Donnons-leur les « Discours à la nation allemande », les « Sermons patriotiques » et le livre de Arndt, « Catéchisme du soldat allemand ».

Enfin, l'histoire de la « Mission intérieure », de la Croix-Rouge, de la Convention de Genève, etc.., permettraient d'indiquer les efforts accomplis en vue de rendre la conduite de la guerre plus humaine.

3. — Si ces ressources étaient insuffisantes, continue le Dr Spanuth, il nous resterait encore comme moyen d'action notre enseignement systématique, le catéchisme dans les classes moyennes, de libres entretiens dans les classes supérieures. C'est ainsi que presque tous les commandements du décalogue, sont à rapprocher de la guerre.

« 1er Commandement : Confiance en Dieu et crainte de Dieu chez les guerriers, chez ceux qui sont restés au foyer. Amulettes et lettres-talismans.

« 2e Le serment au drapeau. Préjugés de soldats. Prières demandant la victoire et la paix.

« 3e Service religieux en campagne. Les Églises pendant la guerre, etc., etc.

« 7e La propriété pendant la guerre (les richesses ne sont pas au premier venu, ne le sont pas non plus en pays conquis).

« 8e La campagne de mensonges des adversaires ; les ruses de guerre. — Impartialité de jugement, même envers l'ennemi.

« Conclusion des commandements : C'est aussi par la guerre que Dieu puissant et jaloux juge les peuples selon leur vertu. »

Dans les classes supérieures, la discussion s'élargit et le maître traite des grandes questions soulevées par la lutte. L'auteur donne en exemple le plan d'une de ces études qu'il intitule « le problème même de la guerre », et où, après s'être demandé comment la guerre était justifiable au

point de vue moral et au point de vue religieux — « Dieu veut-il la guerre? » —, il aboutit à cette conclusion :

« Veillons, nous autres Allemands, à être le marteau ou la hache dans la main de Dieu et non point l'arbre ou l'enclume. Alors, mais alors seulement, nous aurons le droit de dire : Dieu est avec nous. »

D'autres problèmes analogues seraient également l'objet de discussions et d'exposés ou bien, « revêtant une forme concrète », ils donneraient lieu « à une description, à une historiette, à une lettre du front, etc. »

Enfin le proviseur Dr Spanuth, qui enseigne la religion aux lycéennes de Hameln et leur fait aimer Fichte, Homère, Sophocle, etc., etc... sans oublier Bismarck et les sciences profanes, désire qu'il y ait contact entre l'enseignement de la religion et celui des autres matières du programme; car il sait qu'un bon enseignement religieux doit avoir des vues sur le « monde » et que surtout, par la vertu de toutes les disciplines, grandira une génération digne des morts, capable de mener à bonne fin l'œuvre de paix de la Nouvelle-Allemagne et qui, se rappelant toujours que la foi et l'impiété sont les « vrais thèmes » et les « forces actives » de l'Histoire du monde, n'aura jamais à répéter ce qu'en France, avant de fuir, un instituteur écrivit au tableau noir : « C'est le résultat de notre école sans Dieu. »

Cette phrase est en français dans le texte. Et par une singulière inadvertance, l'auteur qui, en bon Allemand, a multiplié jusque-là les références précises, se contente d'écrire : « dans une lettre du front français, on raconte ». A-t-il senti lui-même la fragilité d'un tel témoignage? Ou se doute-t-il que, même en admettant que cette phrase se soit trouvée sur un tableau noir d'école envahie, rien ne prouve qu'elle avait été écrite par l'instituteur? Ou bien, n'est-ce

pas que ce cliché lui était nécessaire pour qu'il pût achever sur un effet de contraste? Car il continue par ces mots :

« Il (l'expéditeur de la lettre) écrivit au-dessous de cet aveu français : Dieu défendra notre juste cause! »

Tels sont les conseils et directions que le Dr Spanuth donne aux maîtres qui « peut-être » ne virent point tout d'abord que la guerre créait des circonstances exceptionnellement favorables à l'enseignement religieux et moral. Mais vraiment, quelle étrange religion que celle du Dr Spanuth! Rechercher dans l'Ancien et le Nouveau Testament et dans les siècles d'histoire religieuse les raisons de justifier la guerre présente et de proclamer la vertu germanique, solliciter les textes, vouloir unir ce qui s'oppose ou discuter des desseins et volontés de Dieu, — cette mobilisation de forces, tenues pour religieuses, et de Dieu qu'on jette dans la mêlée, procède évidemment d'une religion, mais d'une religion nouvelle, qui s'inspire beaucoup plus du « Deutschland Uber Alles » que de la foi chrétienne, et qui a nom : pangermanisme.

L'enseignement de l'allemand.

C'est au Dr Ph. Witkop, professeur à la Faculté de Freibourg i/B, qu'a été confié l'article sur l'enseignement de l'allemand.

Son avis très catégorique : « c'est à un degré tout particulier que l'enseignement de l'allemand peut être mis en relation étroite avec les grands événements de la guerre, il peut y puiser les suggestions les plus fécondes et le plus durable renouvellement », est déterminé par ses convictions d'historien du lyrisme et par son expérience de professeur qui sait qu'en dépit des gloses et des explications, bien des

élèves et des maîtres ne peuvent retrouver leur vie propre sous la vie étrangère et être émus par les poèmes du passé.

Mais durant la guerre, la vie bat identique au cœur de chacun. Dans toute l'Allemagne, l'atmosphère est la même, qui chaque jour fait naître des chants nouveaux.

Le premier devoir de l'École est donc de faire une large place aux poèmes inspirés par la guerre : le maître ou l'élève lit les chants qui l'ont touché et qui deviennent le point de départ d'un entretien où les enfants racontent toutes sortes d'anecdotes et où l'on critique en commun; peu à peu la différence est sentie, qui distingue la vraie poésie de la prose rimée.

Une telle étude des textes aboutit à l'étude des questions littéraires. Un poème sur Hindenburg et les anecdotes qu'il provoque, montrent comment la légende procède de l'histoire.

Ces poèmes de guerre peuvent être chantés. Les mélodies sont nouvelles ou reprises aux vieux airs populaires : des recueils en ont paru à 25 pfennigs. Ce serait le moyen d'insister sur les rapports entre le texte et la musique, sur les poètes qui, autrefois, chantèrent les vers qu'ils faisaient; ce serait aussi l'occasion d'expliquer pourquoi de tels chants, nés du sentiment des foules, vont au cœur de chacun et, enrichis de l'apport de tous, passent de bouche en bouche.

Du coup, les élèves comprendraient la poésie du Moyen Age et le Minnelied, puis, par contraste, la Renaissance et l'Individualisme ainsi que la littérature savante et la littérature populaire des derniers siècles et la scission toujours plus profonde qui se creuse entre elles deux.

La guerre, elle, nous ramène aux temps primitifs, elle rapproche toutes les forces vitales de la nation, les féconde

l'une par l'autre et les purifie. Le poète redevient le héraut, le prophète de son peuple. On s'en aperçoit à lire les dernières strophes de Dehmel ou de Hauptmann, ou celles d'un lycéen de Charlottenburg, ou encore ce chant de Zuckermann, sous-lieutenant de réserve autrichien, digne d'être comparé aux plus pures chansons populaires.

Là-bas, au bord de la prairie
Deux corbeaux sont posés.
Tomberai-je sur la rive du Danube?
Mourrai-je en Pologne?
Qu'importe!
Avant qu'ils viennent prendre mon âme,
Je combattrai en cavalier.

Là-bas, à la lisière du champ,
Deux corbeaux crient.
Serai-je le premier
Qu'ils enfouiront?
Qu'importe!
Des centaines de mille galopent
Dans la cavalerie autrichienne.

Là-bas, dans les rougeurs du soir,
Deux corbeaux volent.
Quand la Grande Faucheuse
Viendra-t-elle nous coucher?
Qu'importe?
Pourvu seulement que je voie frissonner nos étendards
Sur Belgrade.

Parfois, l'auteur de ces chants est la foule anonyme. Dans un corps de garde de Mayence on a adapté les mots suivants à la musique du « Beau sapin, roi des forêts » :

O Nicolas, ô Nicolas, tu es un mauvais frère.
Tu nous sermonnes sur la paix
Et armes en secret corps après corps,
O Nicolas, ô Nicolas, tu es un mauvais drôle!

C'est par la rudesse de cet humour, qui rappelle la gravure sur bois, que le peuple affirme sa liberté intérieure en face de l'effrayante réalité. Cette veine satirique est au plus profond de l'âme allemande et elle domine les circonstances actuelles. Un chant de 1870 devient :

Qu'est-ce qui rampe dans le fourré?
Ah! misère, je crois que c'est Poincaré!

et l'on chante sur l'air du *Prince Eugène* : *Liége la Pucelle*, « un poème digne par sa valeur et par son inspiration d'être comparé aux meilleurs chants historiques populaires ».

Et il y avait là le Seigneur von Emmich.
Il dit : la forteresse, je la prends.
Pucelle, ouvre la porte,
O Liége, pucelle tant aimée,
Ouvre que j'entre auprès de toi, je t'en prie,
Les gens de la noce attendent.

Mais Liége, la douce pucelle,
Ne voulait point des saluts du Seigneur von Emmich,
Elle voulait un autre époux;
Un autre, un francillon,
Elle ne voulait danser qu'avec ce flagorneur
Qui entra en se glissant par la petite porte.
. . . .
. . . .

Le Seigneur von Emmich n'aime pas à plaisanter,
Il vous la prit par la taille;
Liége, la Damoiselle, criait de joie,
Et c'est à lui qu'elle s'est donnée,
En l'année où nous vivons
Le septième jour du mois d'août.

C'est par de tels textes chantés sur de vieux airs que « s'établit le contact immédiat et vivant entre la poésie du présent et celle du passé », que s'animent les chants de 1870, de 1813 ou de la guerre de Sept Ans. Le lyrisme des époques disparues revit au souffle du présent.

Il en va de même de l'épopée et des autres genres poétiques. Relisons donc les *Nibelungen*! Mais pas un Allemand n'a créé le chef-d'œuvre où vivraient 1813 ou 1870, nous n'avons rien qui soit comparable à *La Guerre et la Paix* et à *La Débacle*. Et il est encore trop tôt pour que déjà surgisse l'œuvre inspirée par la guerre actuelle. Mais cette œuvre, les lettres du front, les récits des blessés, mille faits héroïques la préparent. Pour habituer nos élèves

à la grandeur et à la richesse propres au style épique, lisons leur donc les recueils de lettres du front.

Et si l'on voulait élargir le débat, aborder les questions qui touchent à l'amour de la patrie, il n'y aurait qu'à puiser dans les lettres de Frédéric II, de Bismarck et de de Moltke, qu'à lire les romans et nouvelles de Freytag, de Ricarda Huch, de Fontane et de Keller, ou les drames de Schiller et de Kleist; il faudrait aussi engager la lutte contre les mots étrangers et épurer notre langue!

« Ainsi, toute la littérature de l'Allemagne, tout l'enseignement de l'allemand sont donc en étroit contact avec les grands événements de la guerre, qui les déterminent, mais qui subissent leur influence. »

*
* *

Cet article n'a pas eu l'heur de plaire à la *Zeitschrift für den d. Unterricht*, revue comparable à la *Revue Universitaire*.

Witkop n'était point l'homme qu'il fallait consulter : il estime trop haut le chant de Zuckermann, il oublie les Nouvelles de Liliencron, il ne fait qu'effleurer la question des mots étrangers, surtout il ne parle pas de la dissertation allemande.

Une telle lacune est sans doute fort grave, même pour le lecteur français. C'est pourquoi, comme il vaut la peine de la combler, nous allons le faire grâce à un article de cette même *Zeitschrift für den d. Unterricht*, du 1er janvier 1915.

L'auteur de l'étude est le Dr Valentiner, qui enseigne à Brême. A vrai dire, sa pensée est fort semblable à celle de Witkop, mais il aime les phrases ronflantes et les grands mots :

« D'eux-mêmes, les cœurs s'ouvrent aux événements grandioses et les impressions que notre jeunesse en reçoit ne sauraient être ni assez vives ni assez puissantes. Et en tout cela, nous n'avons pas d'autre tâche que de nous pencher sur ce flot puissant de nouveautés qui change la face du monde, afin d'y choisir pour la jeunesse et de la laisser s'approprier ensuite par son propre effort ce qui peut faire naître chez elle la force morale, le vrai culte des héros et sa volonté d'agir, de sentir, de penser en Allemands, et de le lui transmettre de telle sorte qu'en même temps sa langue, ses tournures, sa pensée, son imagination, deviennent pures, limpides et vraies, en un mot, allemandes. »

Or la plus puissante voix du moment est celle des journaux. Que l'enfant les lise donc! Mais il faudrait surtout qu'il pût lire :

1. — Les communiqués officiels. Le maître les expliquera, et si les enfants sont trop jeunes pour savoir que ce sont là des « documents historiques et d'une valeur impérissable », ils y trouveront « la force et l'honnêteté qui, il faut bien le reconnaître, appartiennent au génie allemand, mais font défaut aux Anglais ».

2. — Les lettres du front. Et on y ajouterait des documents photographiques de l'armée en campagne et des poésies de guerre.

« Je voudrais, continue l'auteur, citer ici une poésie qui dans les différentes classes et jusqu'en première a causé la plus grande joie et qui, je puis le dire, a soulevé l'enthousiasme des petits. Je n'ai aucun scrupule à dicter ce poème et à le faire apprendre à la place d'un texte classique.

U-9 (Sous-marin 9).

Otto Weddigen s'appelle le capitaine,
U-9 son bateau svelte,
Et il arbore claquant dans la tempête
Le pavillon aux trois couleurs d'Empire.

C'était à l'aube, ils chassaient au fond de l'eau
Près de Hœk van Hollande,
Lorsque soudain d'une voix tonnante
L'homme de vigie cria :

Trois croiseurs anglais sont en vue,
Et sont là devant nous,
Trois cuirasses luisent sous les feux du matin,
Hogue, Cressy et Aboukir.

puis ce sont les ordres de combat, les péripéties de la lutte, et enfin :

John Bull, un dernier salut
De notre gueule de flammes.
De nouveau un coup gronde et éclate,
Puis le Cressy coula à pic.

C'était à l'aube, ils revinrent sur l'eau
Près de Hœk, un banc de sable.
Leurs cœurs débordaient
De gratitude et de joie.

Otto Weddigen s'appelle le capitaine
U-9..., etc...

Nous arrivons à la deuxième partie de cet article, à celle qui traite du travail personnel des élèves.

Ils doivent faire des exposés et écrire des dissertations. Sans doute demander aux élèves des exposés sur la bataille de Tannenberg ou sur la prise de Liège est impossible. Les événements sont trop récents et les données nécessaires font défaut. Mais les grandes périodes historiques telles que 1812-14, 1870-71, ainsi que les livres de vulgarisation sur l'aviation, les zeppelins, les sous-marins, etc., fourniront des sujets. Il est seulement regrettable que ces exposés d'élèves ne soient le plus souvent que répétition pure et simple.

Bien plus féconde est la dissertation. L'élève dispose de nombreux matériaux qui lui sont venus de partout et qu'il n'a qu'à mettre en œuvre. Son imagination s'en empare et leur donne une forme en les rappelant à la vie. C'est pourquoi l'École doit emprunter à la guerre les sujets de dissertation. En voici quelques-uns qui ont été traités et que l'auteur propose entre autres en exemples pour la Quatrième :

Comment j'ai jeté des bombes sur Liége.
Le 420.
En avion au-dessus de Paris.
En automobile blindée à travers la Belgique.

pour la Sixième et la Cinquième :

Aux avants-postes dans les Flandres.
Fait prisonnier à Liége et délivré.
Lettre du front polonais.
Vers Douvres, en sous-marin.

Naturellement les meilleurs devoirs sont cités. Les élèves s'y réjouissent d'avoir bombardé Paris avec des 420, de voir le mal qu'ils ont causé sur leur passage, d'avoir jeté des « pralinés » sur Paris ou d'avoir résisté dans leur automobile blindée, attaquée par les francs-tireurs qui s'enfuirent en jetant leurs armes.

Et de nouveau je laisse la parole à l'auteur. « Mais nous aurons surtout à nous garder de provoquer les rêveries chimériques au sujet des événements futurs de la guerre. Les enfants doivent savoir que les faits actuels sont trop graves pour qu'il soit permis de disserter sur un débarquement en Angleterre ou une entrée dans Paris. Rien ne serait plus déplacé que de leur donner au cours de cette guerre l'occasion de se livrer à un piteux bavardage et à leur imagination débridée... Le profit essentiel est dans la semence morale qui sera déposée dans l'âme de la jeunesse.

L'abnégation héroïque, la négation et le don de soi pour la grande et juste cause..., la lutte pour la vérité, voilà les pensées qui doivent s'implanter à jamais dans les âmes juvéniles. »

Voilà le devoir auquel le Dr Valentiner convie tous ses collègues, voilà donc, au grand complet, les « voies nouvelles d'évolution » de l'enseignement de l'allemand. Nous pouvons désormais continuer notre enquête.

L'enseignement de l'histoire.

« L'enseignement de l'histoire a pour tâche de familiariser avec le passé pour en définitive enseigner à comprendre le présent. Mais il peut aussi venir des temps, où le présent devient le flambeau dont la lumière éclaire tout le passé. C'est sous un tel signe que se trouve l'enseignement actuel de l'histoire. »

Ainsi débute l'article du Dr Wustmann, pour qui la *Zeitschrift für den d. Unterricht* a réservé ses louanges. Et le docteur continue :

« Le grand événement national qu'est notre guerre nous aide à comprendre l'essence des grands événements où fut mêlée notre nation ; la guerre fait de nous des voyants en ce qui concerne l'histoire des peuples. » C'est pourquoi dans l'enseignement de l'histoire nous n'avons pas le droit de négliger une seule occasion de mentionner et d'éclairer l'un par l'autre le passé et le présent, là où ils expliquent notre sentiment national. Sans doute le professeur ne peut raconter la guerre depuis les débuts d'août. « Mais chez nous tous vit au fond du cœur le gros des événements actuels, et c'est là une nouvelle manière de voir dont la puissance doit baigner de lumière, tel un projecteur, tous les grands

faits de notre histoire passée. Il s'agit de l'éternité de la pensée du peuple chez les Allemands. »

Parcourons donc, dit Wustmann, « les pages de l'histoire allemande, pour nous remémorer sur quels points du passé l'enseignement doit projeter la lumière du présent », nous souciant peu de distinguer les élèves des différentes classes, car chaque maître doit savoir quand et pourquoi il doit s'arrêter.

. . .

1. — Au point de vue historique la nation « teutonne » naît au IXe siècle, à la mort de Charlemagne. C'est à cette date aussi que l'État français et l'État anglais prennent un caractère national. Tous deux, d'ailleurs, et leurs noms en témoignent, sont des rejetons allemands. Leurs tentatives de vaincre l'Allemagne revêt donc pour quiconque connaît l'histoire, le caractère de fils révoltés contre leur mère. Car les Angles (Angel-saxen d'où *Engel-land English*) et les Francs (d'où Francia, France) étaient des tribus germaniques.

« Teuton » devint la désignation nationale des tribus demeurées dans le pays d'origine. Par opposition au latin, langue des clercs, leur langue fut appelée teutonne, ce qui signifiait : propre au peuple. « Nous étions donc, purement et simplement, *le* peuple en Europe ; les autres comptaient parmi nos tribus ou n'étaient que des nations plus petites avec des noms quelconques. »

Le sentiment de cette circonstance digne de remarque vivait dans les cœurs au temps des Staufer ; vers l'an 1200, la chancellerie impériale traitait les rois des pays voisins de *reguli* et par la bouche de Walter von der Volgelveide l'Allemagne les sommait de lui céder le pas.

Quant à l'Autriche, « elle fut fondée sous Frédéric Bar-

berousse comme duché indépendant faisant partie de l'Empire, alors même qu'elle était déjà à demi une poussée d'expansion coloniale de la nation le long du Danube, et aussitôt se manifesta la force allemande, double dorénavant ». La cour de Vienne et celle de Thuringe (comme en 1800 la poésie de Weimar et la musique de Vienne) furent des centres de vie intellectuelle au Moyen Age.

« La fraternité d'armes durant la guerre actuelle a donc une signification nationale plus profonde que les luttes de la guerre de Smalkalde, de la guerre de Trente Ans, de celle de Sept Ans, de 1866 », toutes luttes, qui pour parler comme Bismarck, ne sont que « des réglages de l'horloge du dualisme allemand ».

Sans doute, ce dualisme politique s'est formé que constituent l'Empire allemand et l'Autriche, mais, notons le bien, l'Autriche en tant qu'elle est demeurée ou redevenue « notre marche de l'Est, l'Œster-reich ». Les derniers événements l'ont bien prouvé !

« Comment la monarchie des Habsbourgs a grandi et, par sa croissance, a dépassé les bornes de l'Empire, comment à côté d'elle, l'Empire allemand a été fondé en tant que principal État national » — voilà ce que le maître doit enseigner, et s'il sait estimer à leur prix les biens spirituels et artistiques du dualisme national des Allemands, il rappellera que le chant *Deutschland über Alles* fut écrit par un Allemand du Nord sur la mélodie autrichienne de l'hymne : *Dieu conserve l'Empereur François* et qu'il fut provoqué par quelques strophes retrouvées de Walter von der Vogelweide. Et puisque le mot Volk, ce mot qui apparaît à la limite indécise où se confondent les langues germaniques et les langues indo-européennes plus anciennes, signifie en germanique bande guerrière, puisque le peuple est la

nation unie tout entière pour la guerre, que le maître s'en serve pour affermir les nœuds qui lient l'Allemagne et l'Autriche. Si même, en parlant des langues indo-européennes, il a dirigé les regards de ses élèves vers l'Asie, qu'il montre la possibilité d'une alliance entre Berlin, la Perse et l'Inde par Vienne, Buda-Pest et Constantinople et celle d'une reconstruction militaire de l'Ancien monde des Aryens.

Enfin, puisque de nos jours le mot Volk désigne surtout la grande masse pauvre de la nation, celle où se recrutait le parti socialiste, que le maître n'oublie pas que depuis la guerre « il n'y a plus de partis, il n'y a plus que des Allemands » (Cf. Guillaume II). Et qu'en parlant de l'Allemagne de l'an 1400, des guerres de religion, des guerres civiles à Rome ou des querelles intestines en Grèce, il rende un hommage direct à la volonté unanime du peuple allemand et de ses alliés : « Le pays s'est soulevé tout entier, car il y va de la vie et chacun le sait et le sent. »

Ainsi le maître, après avoir à grands traits retracé l'histoire des peuples qui luttent, doit implanter à jamais dans le sentiment historique de ses élèves, la volonté de garder toujours l'unanimité nationale du temps présent.

2. — Et il doit d'autre part tirer parti de l'extraordinaire intérêt que les enfants apportent maintenant à l'histoire.

En classe, dans les jeux, ce ne sont qu'allusions aux événements actuels, et une leçon sur les Thermopyles provoquera des comparaisons avec l'héroïsme de l'*Emden*, de l'*U-9*, ou avec la stratégie de Hindenburg resserrant le champ de bataille devant les Russes.

Naturellement, il faut que le maître garde la mesure. Ce n'est que dans les classes supérieures que les comparaisons

seront fréquentes et poussées dans le détail, qu'il s'agisse de l'Allemagne durant la guerre de Trente Ans et pendant la guerre actuelle, de l'encerclement de la Prusse sous Frédéric II, etc. ou des rapports entre l'économie politique et la guerre, les industries techniques et la guerre, etc...

Ces brèves indications suffisent. Le maître sera, en quelque sorte, entraîné par les élèves à des rapprochements continuels. Ils ne seront féconds que si le maître, doué de sagacité et d'énergie, sait résister parfois à leur attrait.

3. — Beaucoup plus importante est l'étude approfondie de certaines périodes touchant aux événements actuels.

« Ceux qui d'entre nous apprenaient l'histoire vers 1880 se rappellent l'émotion qui les étreignait lorsque le maître venait à parler de l'Alsace et de la Lorraine, de leur histoire... du rapt de Louis XIV. » Et puisque les Français rêvent de ces provinces comme prix de la victoire, que le professeur insiste sur la politique surtout allemande de l'Alsace, qu'il rappelle le rôle de Maître Eckart, de Maître Erwin, de Sébastian Brant et son *Narrenschiff* (Nef des fous) et la statistique prouvera que la langue des Alsaciens est, pour la grande majorité, un pur dialecte allemand.

Il faut de même parler de la Belgique. « Beaucoup d'Allemands espèrent que 1915 apportera au sujet de la Belgique une décision analogue à celle de 1871 pour l'Alsace-Lorraine. Mais ne serait-ce déjà qu'en raison de notre splendide conquête et de notre occupation de la Belgique », comme aussi de l'ordre allemand que nous y avons fait régner « sans avoir fait verser de sang », il nous faudrait néanmoins apporter quelques précisions.

La Belgique, son nom l'enseigne, est un état artificiel.

Durant dix siècles, presque toutes les terres qui le composent, furent de mouvance germanique. Et toujours, même au temps de l'offensive burgonde, le nord et l'est demeurèrent allemands. A Anvers, Alb. Durer se sentait un Allemand parmi des Allemands.

La Belgique est un « avulsum imperii ». Que les élèves le sachent et qu'ils connaissent également ce fait établi par la statistique : un récent mouvement de population emporte et presse les Allemands vers le nord et l'est de la Belgique.

A l'est, sur le théâtre de la lutte, c'est la Prusse Orientale qui revêt pour nous la plus riche signification historique.

Que le maître y rattache les origines de la culture allemande, ou qu'il raconte les luttes et les conquêtes des ordres teutoniques ou qu'il s'agisse de l'origine de la monarchie prussienne, il doit placer très haut dans son enseignement ces provinces par où l'Allemagne va jusqu'au Niemen (Bis an die Memel!) et qui ont tant souffert au début de la guerre.

Quant à la Pologne, la Pologne russe, que signifie-t-elle pour nous? « Une chose est certaine; par les lourds et précieux sacrifices que nous coûtent désormais les champs de bataille polonais, depuis Hindenburg, le chef le plus populaire de cette guerre, la Pologne, en tant que concept géographique et historique, a gagné dans notre conscience nationale. »

D'autres questions encore seraient dignes d'être fouillées, et notamment celles des Balkans, de l'Extrême-Orient et de Kiao-Tchéou, des colonies, etc., etc., toutes questions pour lesquelles Lamprecht est un guide sûr et qui montrent combien nos conquêtes politiques étaient en même temps des conquêtes de la culture.

4. — Il nous reste enfin a trouver comment nous graverons l'année 1914 dans l'âme des élèves, selon son génie propre, comment nous en rendrons la signification inoubliable, et impérissable la valeur.

Elle sera pour nous « le terme de comparaison auquel nous rapporterons, siècle après siècle, nos destins passés et nous montrerons aux élèves par le moyen des années 914, 1014, 1114, etc., la différence entre l'Allemagne d'autrefois et celle d'aujourd'hui ».

Nous ne suivrons point le Dr Wustmann dans cette longue course à travers l'histoire de l'Allemagne, course arbitraire, quoi qu'il en dise, mais riche en saillies brusques, en raccourcis ingénieux, vagabonde d'apparence, guidée pourtant par une volonté ferme, car le but s'imposait; tout se déroule au mieux de l'Allemagne et du monde. Il en résulte que chaque Allemand doit croire qu'il vit « dans une des plus grandes périodes de l'Allemagne, voire même, en ce qui concerne la force totale et la signification de la nationalité et du génie allemands, dans la plus grande des périodes jusqu'alors observées ».

Tel est le « substantiel article » (Gehaltvoller Aufsatz. *Z. f. d. d. U.*) du Dr Wustmann. Gehaltvoll se rend auss en français par : solide, de bon aloi. Ce sont là des épithètes qui nous paraîtraient déplacées au sujet de ce travail, car les données historiques n'y sont le plus souvent que le prétexte des plus spécieuses déductions.

Passant les chapitres consacrés à l'enseignement du grec, du latin, de l'anglais et du français, dont le résumé serait plus à sa place dans une Revue de l'Enseignement secondaire, nous arrivons au travail du professeur Dr F. Lampe (Berlin) sur

L'Enseignement de la géographie.

Le professeur se réjouit : « La guerre mondiale fait de nous autres Allemands des géographes », peut-être parce que chacun s'est aperçu des lacunes que présentaient ses connaissances géographiques. Car alors que dans la plupart des matières d'enseignement le peuple allemand l'emporte sur les autres peuples, il ne se souciait pas de la géographie. Les spécialistes, vainement, l'avaient mis en garde, mais « de même que notre nouvel Empire allemand était beaucoup plus étroit que l'ancien, de même l'ensemble de notre horizon politique avait quelque chose d'étroit en soi, et même notre empire colonial ne l'avait pas élargi ! »... Les racines de notre vie nationale cherchaient par le monde un sol favorable, mais nous considérions les pays étrangers d'un œil indifférent, notre regard n'était pas habitué à parcourir l'Univers.

« Avec des torches de feu, la guerre nous révèle que l'Empire doit être un Empire mondial, qu'il a besoin d'un sol plus vaste et d'un peuple qui domine d'un regard de plus larges espaces. »

Mais il ne suffit pas de s'agrandir, il faut se connaître. Ce n'est que lorsqu'un peuple sait quelle est sa richesse et sa pauvreté qu'il peut s'efforcer de trouver à l'étranger ce qui lui manque et ce dont pourtant il a besoin. De solides connaissances géographiques sont donc la condition préalable d'une politique aux voies certaines. Si l'histoire nous apprend à considérer les choses dans le temps, la géographie nous les fait envisager dans l'espace. Et une politique qui s'inspire de données géographiques n'est pas moins judicieuse et nécessaire que celle qui procède de l'histoire.

Il va sans dire que l'école n'a pas d'aussi hautes visées et qu'il n'est pas question d'étendre les programmes. Il s'agit de familiariser l'élève avec les vastes horizons, de l'accoutumer à juger en géographie, de l'habituer à « se réjouir de comprendre son propre pays » et de lui donner le besoin « des vues claires au sujet des pays étrangers ».

L'enseignement de la géographie n'est donc pas une annexe des sciences naturelles. Le géographe ne jette point au hasard sur les choses de l'espace un regard arbitraire. Sa science n'est pas une encyclopédie, « il découvre les fils cachés des rapports réciproques entre les choses », il tend à faire rentrer tous les phénomènes dans l'unité d'une vue d'ensemble — et c'est précisément de telles vues générales que la jeunesse est avide et que le peuple a besoin s'il ne veut pas renoncer à ses légitimes aspirations.

Ainsi l'évolution récente des études géographiques rend celles-ci conformes aux besoins du peuple. Sans doute les géographes poursuivaient, de même que l'Empire, des fins trop pacifiques pour que les résultats obtenus fussent immédiatement utilisables. Mais le maître qui, s'inspirant des nécessités de la guerre et tenant compte de la psychologie des enfants, se mettra au travail, trouvera le ton juste et fera des leçons qui dépasseront les murs de l'école. L'élève, rentrant à la maison, expliquera à sa mère pourquoi nos soldats n'avancent pas et quelles difficultés énormes ils rencontrent dans la forêt d'Argonne.

La guerre fait donc vraiment de nous des géographes, elle nous fait revivre un étrange chapitre de l'antique combat des hommes, où il fallait s'assurer d'avoir la nature avec soi. Et elle est d'autre part une excellente discipline : elle forme les élèves à la recherche des causes, elle leur donne le sens des larges espaces et enrichit leur imagina-

tion, elle les émeut enfin par le spectacle de la patrie, de sa beauté, comme aussi de ses aspirations et de ses besoins.

Il ne reste qu'à montrer, par des exemples précis, comment l'enseignement de la géographie peut atteindre ces fins, faire comprendre la guerre et devenir une école de maturité politique.

1. — Notre premier devoir est de préciser la situation et la superficie des pays. Les élèves lisent ou mesurent la carte. En temps de guerre, l'intérêt l'emporte sur la difficulté des consonances étrangères et fait retenir des noms ignorés jusqu'alors. Grâce à l'échelle, les élèves ont trouvé 300 kilomètres de distance entre Berlin et la frontière polonaise, 1 200 kilomètres de frontière de la Mer Baltique à la Silésie supérieure. Ce qui signifie que les Russes sont à quatre heures d'express de Berlin ou qu'à raison d'un homme par demi-mètre, il faudrait 2 400 000 hommes à la frontière russe. Est-il une raison plus claire pour expliquer pourquoi la frontière a toujours été franchie par le flot russe ?

Les chiffres de superficie et de population sont l'occasion de comparaisons instructives. « La Belgique est à peine grande comme la Poméranie, la cinquième en superficie des 12 provinces prussiennes, mais elle est quatre fois plus peuplée, plus peuplée même que la province du Rhin... »

Plus les élèves sont avancés, plus s'élargissent la portée et le nombre de leurs déductions. Un élève de seconde se rend compte de la « situation tragique de la Pologne », cette presqu'île russe, enserrée par la Prusse et l'Autriche, rejetée de la mer et des ports, de la montagne et des

mines. « Mais les provinces prussiennes de Silésie, de Prusse Orientale et Occidentale souffrent également du tracé de leur frontière », la première étranglée entre la Pologne et l'Autriche des Sudètes comme dans une impasse, les deux autres pareillement entre la Russie et la mer avec leurs ports privés d'arrière-pays. Ce sont là des « situations contre nature qui demandent à grands cris une rectification ». D'autant plus que ce sont des capitaux et le travail allemands qui ont mis en valeur toute la région autour de Lodz et l'ont, par une étrange ironie, rattachée commercialement à la Russie.

2. — Même la question si controversée de la guerre et de ses causes revêt un aspect nouveau par la géographie. La Russie n'a pas de port sur une mer libre. L'Autriche garde le passage des Dardanelles, l'Allemagne les détroits du Sund. Or la superficie totale de ces deux empires n'est que la dix-neuvième partie des Terres Russes et ils comptent 50 millions d'habitants en moins. Quels qu'aient été les Grands-Ducs mêlés à la déclaration de la guerre, ils ont sûrement songé à ces avantages géographiques, ainsi qu'à l'aide militaire et financière qu'apporteraient l'Angleterre et la France.

Car la France se croyait protégée par les forteresses qu'elle a multipliées sur sa frontière de l'Est. Elle voulait en outre se dédommager de la perte de l'Alsace-Lorraine par la constitution d'un vaste empire colonial et elle enviait le premier rang en Afrique et en Syrie. La République se révélait aussi conquérante et ambitieuse que Louis XIV ou Napoléon; seulement elle rencontrait l'Allemagne.

L'Angleterre, représentée sur le continent par la Belgique et la France, se croyait en sécurité dans son île. Ses

ambitions, à elle, étaient d'ordre économique. Mais alors qu' « au cours des cinquante dernières années, la part de l'Allemagne dans le commerce du monde passait de 8,8 à 12, celle de l'Angleterre tombait de 25 à 16,7 ». Et partout l'Angleterre trouvait l'Allemagne sur son chemin.

Ainsi, en même temps qu'apparaissent les vrais coupables de la guerre, il se trouve que des considérations géographiques aboutissent à une psychologie des peuples, psychologie sommaire, mais juste et à portée de la jeunesse.

3. — Il faut encore donner une figuration concrète des formes du sol et de ses aspects. Il faut que les élèves s'habituent à la lecture d'une carte d'état-major, qu'ils exécutent des esquisses géographiques et des profils, qu'ils fassent déjà à l'école ce que l'autorité militaire leur apprend lorsqu'ils ont seize ans.

Une fois rompu à la lecture intelligente des cartes complètes, l'élève comprend la tactique de nos troupes. A onze ou à douze ans, il peut pénétrer la haute sagesse d'une marche en avant par la Belgique et le nord de la France. Il voit qu'il n'y a que trois voies possibles d'invasion, celle par Belfort, la seconde par la trouée des Vosges et la dernière par la plaine du Nord. Des trois, une seule était praticable, les deux autres étant défendues par de puissantes forteresses et venant se heurter aux falaises successives du Bassin parisien.

Quelques exemples mettront en évidence l'importance du climat et de la végétation. Nos intrépides aviateurs ont dû interrompre leurs vols à cause des brouillards de l'ouest. Nos volontaires, qui avaient emporté en chantant la région parsemée de canaux qui entoure Dixmude, n'ont pu continuer la lutte « par suite du temps toujours humide et bru-

meux ». La France comptait sur ses troupes d'Afrique, mais elle n'a pu les garder sur la ligne de front pendant l'hiver. La lutte en Argonne enfin, n'a revêtu un caractère si particulier que grâce à la « forêt » qui défie la hache et le feu.

4. — Nous en avons fini avec la géographie proprement dite et l'École n'est guère le lieu où l'on peut faire de la géographie politique. Mais nos ennemis, en appelant sous les armes des soldats venus du centre de l'Afrique et d'ailleurs, nous obligent à aborder le problème des races.

« La Russie, par exemple, prétend qu'il est de son devoir de défendre les Slaves des Balkans. » Or, elle compte sur son territoire plus de 30 millions de peuples non slaves, puis 20 millions de Petits-Russiens et 12 millions et demi de Polonais qui réclament leur liberté. D'autre part, dans tout le sud-est de l'Europe il y a 10 millions seulement de Slaves contre 17 millions de non slaves, « de sorte qu'il est impossible de fonder les prétentions et visées de la Russie », d'autant plus, d'ailleurs, qu'il est chimérique d'établir une carte ethnographique des Balkans.

En Belgique, dans cet état « artificiel », deux peuples absolument étrangers l'un à l'autre vivent ensemble, contraints par la volonté des grands États voisins, « qui a brisé autrefois le royaume polonais en dépit de l'unité nationale ».

La plupart des États, enfin, ne se sont pas souciés de fondre ensemble les peuples qui les composaient, ou de mettre en valeur les provinces qu'ils occupaient. Ils ne se sont pas préoccupés — ou pas assez — de la vie intellectuelle et morale ou de la vie économique des différentes régions. La Russie n'a pas assez de voies de communication et 8 lignes de chemins de fer et 19 routes empierrées,

venant de Prusse, s'interrompent brusquement en arrivant à la frontière. Et l'on sait de reste qu'elle ne se souciait guère d'améliorer la condition économique du pays, ni de créer des liens entre les différents habitants. Aussi la Russie est-elle en fort mauvaise posture — de même que la France — parce que ses régions industrielles ont été occupées par nos troupes; quant à la Belgique elle a cessé d'être un État depuis que le gouvernement en a été chassé; l'Angleterre, enfin, est pleine d'inquiétudes au sujet de son ravitaillement.

L'empire allemand, par contre, donne en exemple au monde « les bienfaits d'un développement harmonieux de toutes les forces du pays ».

En résumé, il apparaît clairement que l'enseignement de la géographie, « sans rien négliger de ses fins propres », peut contribuer à faire de la jeunesse « un peuple connaissant les devoirs du citoyen » et, qu'en outre, « de larges vues sur les peuples et les pays du monde créent une humanité noble et généreuse ». Et il apparaît surtout au lecteur français que si la guerre a fait des Allemands « des voyants en histoire » et « des géographes », elle a plus sûrement encore transformé les professeurs de tous ordres en professeurs de pangermanisme et que, à l'exemple de Hauptmann, directeur d'école à Strasbourg qui a écrit une « géographie nationale » et a traité de la géographie économique de l'Allemagne, tous cherchent dans leur enseignement « une substance inflammable docile, pour faire jaillir dans les cœurs des étincelles d'enthousiasme patriotique. »

*
* *

Il n'y a pas à résumer les deux articles qui suivent. L'un, qui s'intitule « le droit des peuples et l'enseigne-

ment », est un recueil de définitions et un bref aperçu historique des différentes conventions (Genève, la Haye,... etc.), par lesquelles se détermina le droit des peuples, mais l'auteur ne se sent nullement embarrassé pour légitimer l'invasion de la Belgique et l'incendie de Louvain. Les arguties du chancelier défendant la marche en avant à travers la Belgique lui paraissent « des propos honnêtes et francs », il n'oublie pas de rappeler les conventions secrètes avec l'Angleterre, « et les Belges se sont conduits contrairement au droit des peuples ».

Quant à l'autre article, il n'est que bavardage au sujet des « mathématiques et des sciences naturelles ». Un bavardage d'allure scientifique, s'entend, où le Professeur Dr Umlauf, directeur à Hambourg, consacre quelques lignes seulement à chacune des multiples questions techniques, très spéciales et très ardues, empruntées aux mathématiques, à la physique et à la chimie et ne montre pas, quoi qu'il en pense, comment elles pourraient être étudiées à l'École (les explosifs, les calculs de trajectoires, de vitesse du projectile, etc.), mais abuse du moyen commode des références : « A ce sujet, je signale l'excellent ouvrage, etc. » : 70 volumes sont conseillés au cours de l'article !

Nous sommes donc parvenus au terme de cette enquête. Encore une fois, elle n'est qu'un fragment, qu'une pierre d'attente à quoi s'ajouteront d'autres témoignages sur le mouvement des esprits en Allemagne. Il est nécessaire, et il sera peu à peu possible, d'esquisser pour le lecteur français le nouvel édifice pédagogique qu'on projette en Allemagne et dont un Office Central d'Empire, autorité suprême en matière d'éducation, sera sans doute la première assise.

L'entreprise est formidable : il s'agit de former un faisceau unique de toutes les forces de millions et de millions d'Allemands, et de pousser ensuite à la conquête de l'Europe et du monde la nation tout entière, qui entrera dans cette croisade nouvelle au chant du *Deutschland über Alles* et qui acceptera gaiement la lutte, pour accomplir la « mission politique et mondiale » que Dieu lui a confiée.

C'est à l'étude de cette foi nouvelle, intolérante entre toutes, qu'il y a lieu de convier tous ceux qui croient à la pensée libre et se défient des peuples élus de Dieu.

E. Victor,
Professeur d'École normale.

Pédagogie de Guerre allemande.

L'Éducation morale et civique[1].

Les Allemands ont toujours vanté la valeur éducative de leur pédagogie. Ils semblaient avoir certains droits à cette prétention. Leurs premiers pédagogues faisaient de la « cure d'âmes », et leurs plus ardentes discussions pédagogiques se sont livrées entre partisans de l'éducation et pédants de l'instruction. Nos éducateurs se souviennent-ils avec quels sarcasmes certains pédagogues d'outre-Rhin, notamment des théologiens, ont salué l'apparition de l'*enseignement moral* dans notre école primaire neutre? On nous accordait à peine les circonstances atténuantes que méritait la franchise de nos aveux sur les expériences du début. Pouvaient-elles être concluantes[2] alors que nous cherchions encore le programme du nouvel enseignement et que notre personnel n'était guère préparé pour donner d'emblée et avec succès une instruction aussi délicate? Cependant, après de longues discussions et grâce aux efforts de quelques pédagogues convaincus, l'Administration allemande consentit à ce que la morale fût enseignée chemin faisant à l'instruction religieuse, dans les leçons d'histoire, au cours des séances de lecture. A quoi bon, disait-on là-bas, créer un enseignement spécial pour développer des qualités qui fleurissent toutes seules dans la conscience du peuple allemand au point d'élever sa « Kultur » morale loin au-dessus du niveau des autres nations! Il est certain que les

1. La présente étude fait partie d'un travail d'ensemble sur le mouvement pédagogique provoqué en Allemagne par la guerre. La documentation est empruntée à la grande presse quotidienne d'outre-Rhin des deux dernières années.

2. Je pense aux critiques consacrées en Allemagne au rapport de F. Lichtenberger, publié par le Musée pédagogique, à l'occasion de l'Exposition de 1889, dans les *Mémoires et documents scolaires*, 2e série, n° 28.

pédagogues allemands n'ont jamais connu exactement ni la nature, ni la portée de notre enseignement moral. Une preuve tout à fait réjouissante nous est fournie par un article récent de la *Gazette de Francfort*[1]. Je m'en voudrais de ne pas le signaler au lecteur français.

*
* *

Un officier du corps de santé allemand a trouvé dans l'école d'un village français de 180 habitants, situé sur la Meuse, deux cahiers ayant appartenu à une écolière du cours moyen, Georgette M..., c'est-à-dire à une élève non pas de treize ans, comme le croit l'officier allemand, mais plus jeune de deux ans peut-être. Les cahiers datent des années scolaires 1909 et 1910. L'officier les a envoyés à un ami, M. Ludwig Goldschmidt, de Gotha. Celui-ci les jugea assez intéressants pour en faire connaître le contenu au grand public de la gazette francfortoise. Son article porte le titre : « *Kant dans une école de village française.* »

Oui, c'est bien la philosophie de l'auteur de « la critique de la raison pure » et la morale du penseur prussien que M. Goldschmidt découvre dans les pages dérobées dans une école primaire de France. L'audace de l'infime magister meusien le déconcerte, son talent lui apparaît unique dans le sens vrai du mot. « Car, dit-il au début de son article, les célébrités philosophiques françaises de nos jours n'ont de valeur que celle qu'elles s'attribuent elles-mêmes : ce ne sont même pas des plagiaires, tellement ce qu'ils écrivent est dépourvu de sens et de raison. » « Quant à Kant, aucun Français — sauf la « noble » Mme de Staël ! — n'a jamais rien compris à ses ouvrages, etc..., etc... » Aussi, en lisant dans les deux cahiers, exposées avec la plus admirable et la plus claire simplicité et avec le bon sens le plus élevé, des « idées » journalières de morale et de civisme que le philosophe de Königsberg avait formulées jadis à l'usage de ses compatriotes, notre bon Allemand est-il plongé dans une stupéfaction admirative profonde. Quel dommage que ce « maître parfait, d'une personnalité si solide, fût réduit à les professer devant l'auditoire restreint d'un petit village français ! »

1. 16 février 1916.

« Tout ce qui pendant une série de jours occupe les petits, apparaît vivant devant nous. Tout y est bien posé. Chaque jour a son sujet : *l'idée de la journée*. De préférence, ce sont des questions de morale. La loi morale, le mensonge, la dignité personnelle, la modération, la probité, la colère, l'orgueil et la modestie, tels sont les sujets que jour par jour « ce Socrate de village » traite avec ses élèves. Ailleurs, ce sont « des renseignements sur la Constitution et sur l'État, sur la commune et sur le conseil municipal, etc..., etc... ». « La tâche journalière est traitée en trois parties : des sentences morales bien choisies servent d'exercice de calligraphie; suit une dictée, une petite rédaction ou une explication; et, enfin, un problème dont les données se rapportant à l'idée du jour. » « Une seule fois, il est fait exception à cette répartition, et *cette exception ne paraît pas due au hasard* (*sic*!) : c'est quand à propos du mensonge le maître fait conjuguer en entier le verbe : *dire vérité!* »

Le problème d'arithmétique donné dans la leçon sur la guerre consistait à calculer à combien d'ouvriers on aurait pu faire une rente viagère de 600 francs, si en 1871 on avait placé à 4 p. 100 les cinq milliards versés au vainqueur. M. Goldschmidt voudrait en conclure que « le maître est un socialiste militant ». Mais, « sur la couverture d'un des cahiers se trouve une condamnation sévère de la grève. « Il est bon patriote et bon républicain, car il dicte à ses élèves que la République est le Gouvernement *définitif* de la France. »

Les paragraphes sur l'amour de la patrie, sur le vrai patriotisme et sur les enseignements de l'histoire ont paru si excellents au critique allemand qu'il les traduit en entier. Là le maître français dit à ses enfants que « le vrai amour de la patrie ne consiste pas à calomnier les étrangers, ni à mépriser ce qui se passe hors de France; que tous les peuples ont contribué pour leur part à la civilisation; que tous possèdent leurs grands hommes, leurs savants, leurs héros, leurs poètes et leurs artistes; que les patriotes qui voudraient faire revivre les persécutions religieuses ou les guerres civiles, ne sont pas dignes du nom de Français ». — Admirables aussi les paragraphes où sont énumérées les catastrophes politiques qui dans l'espace d'un siècle, le XIX[e], ont accablé la France. Il est recommandé à la jeunesse « de tirer

profit de ces malheurs nationaux, de connaître non seulement les qualités exceptionnelles de notre race, mais aussi ses défauts, afin de devenir plus clairvoyante que les générations antérieures et d'éviter le retour des malheurs ». Dans la maxime calligraphiée en tête du chapitre sur le mensonge M. Goldschmidt voit une paraphrase de la réponse faite par Kant au roi de Prusse, lorsque celui-ci fit promettre au philosophe de ne plus s'attaquer à la religion : « Personne n'est obligé de dire tout ce qu'il pense, mais tout ce qu'il dit doit concorder avec ses pensées. » — Enfin, la première leçon de l'année 1910, débutant par ces mots : « La conscience est le livre de la loi morale », est suivie d'une dictée qui est, d'après le critique allemand, un chef-d'œuvre d'exposition lumineuse et juste sur l'*impératif catégorique*. « Le simple maître d'école de village y montre une élévation qui fait honte aux plus subtils philosophes ! »

Bref, M. Goldschmidt est tout enthousiasmé du contenu de ces cahiers, des leçons de morale et de civisme que le maître primaire français y prodigue à de petites filles. Il voudrait les citer toutes. Mais croyez-vous qu'il soit capable de reconnaître loyalement, sans réserve, tout le mérite de ce maître unique ? ou de laisser entendre que peut-être d'autres de nos instituteurs et institutrices professent les mêmes nobles leçons ? L'idée lui vint, sans doute, de se demander si un tel enseignement moral et civique ne serait pas, par hasard, celui que la France républicaine fait donner à tous ses enfants. Aussitôt, il l'écarte. M. Goldschmidt est Allemand. Comme tel, par le penchant naturel de son esprit, il veut bien admirer un cas d'espèce. Mais supposer seulement qu'il y en ait d'autres en France, et admettre que ce « bel » enseignement soit « français », cela, sa science le lui défend. Jamais ce « Socrate de village » n'aurait pu apprendre à l'école normale ou emprunter à un de nos nombreux manuels les leçons qu'il dicte. « Tout ce qui se trouve dans ces cahiers est trop caractéristique pour qu'on puisse l'attribuer à des instructions générales », voilà sa conviction.

M. Goldschmidt, de Gotha, ne connaît ni nos manuels, ni nos instructions ministérielles. Certainement, il ignore nos fâcheuses, mais salutaires disputes sur les manuels de morale. Il aurait été trop heureux d'en tirer argument contre nous. Ses raisons pour

nous refuser tout mérite sont autres. « Comment les Français et les Anglais oseraient-ils renvoyer les Allemands aux théories de Kant sur la dignité humaine et sur le devoir moral puisqu'ils ont perdu toute notion de l'une et de l'autre! Si Kant, un Allemand, a su s'élever à de telles conceptions morales, c'est que le peuple allemand — et lui seul — les a pour ainsi dire dans le sang. Les Français et les Anglais n'ont-ils pas constamment, depuis la guerre, violé le droit des gens par leur campagne de mensonges, par la proscription des savants affiliés à leurs sociétés, etc..., etc...! »

Sur la couverture d'un des cahiers est imprimé un plaidoyer contre la grève, mais « naturellement, en faveur de l'industrie française ».

« L'instituteur est bon patriote. Quel dommage que la France soit gouvernée par des chauvins. Un fanatique a assassiné l'homme qui seul en France n'était pas persuadé de *la justice d'une guerre de revanche*. Car, la France a cherché et déchaîné la guerre pour avoir sa revanche. Anglais et Français mentent lorsqu'ils prétendent *avoir été forcés* à faire la guerre. L'instituteur français a beau dire à ses petits écoliers, dans ses *enseignements de l'Histoire* : « profitons de nos malheurs pour nous améliorer », et proclamer, dans la leçon sur la guerre : « toute guerre est une iniquité monstrueuse », ou encore : « un des plus grands crimes est de tuer ou de mutiler une nation », *la France ne s'est pas améliorée*. N'a-t-elle pas baptisé un de ses navires de guerre la *Revanche*? Sans cesse, elle a entretenu chez la jeunesse la « haine des Allemands ». Et notre bon critique de conclure : « Le malheureux pays n'aurait-il que ce seul homme — (l'instituteur du petit village de la Meuse) — qui soit sain d'esprit? » « Jaurès, ennemi de la revanche, et cet instituteur, dit-il, *accusent la France*. Par contre l'empereur allemand a proclamé : nous saisissons l'épée d'une main pure, etc..., etc... Cela, c'est la vérité. »

Voilà comment un Allemand intelligent se dérobe aux faits. Il a sous les yeux la preuve matérielle d'un enseignement moral et civique dont il est obligé d'admirer le caractère pacifique, humain, noblement philosophique. Il proteste de sa sincérité d'homme de science. Mais il ne peut s'empêcher de faire mentir la science

et déformer la vérité. Singulière mentalité que l'hypnose guerrière n'explique ni n'excuse. Nous ne ferons pas à M. Goldschmidt l'injure de la lui attribuer en propre. Nous l'avons constatée chez un trop grand nombre de ses confrères. Pour avoir dédaigné les enseignements *moraux* de leurs grands philosophes, ces phariséens orgueilleux ont compromis à jamais la probité et le bon renom de la science allemande. Car la science aussi a besoin de morale pour se préserver des erreurs de la passion et du parti pris.

L'hommage rendu par un scientifique allemand au petit instituteur français n'est pas pour nous déplaire. Nous pouvons affirmer à M. Goldschmidt qu'il aurait pu trouver aux expositions de Londres en 1908 et de Bruxelles en 1910 des milliers de cahiers semblables. L'enseignement moral et civique de l'instituteur de la Meuse est bien celui de toutes nos écoles primaires. M. Goldschmidt peut le recommander hardiment à ses compatriotes. Nous savons qu'il est bon, et nous sommes décidés, en France, à y persévérer.

M. Goldschmidt, de Gotha, ne s'est pas douté du démenti éclatant qu'il donne, en publiant ces pages, non seulement à la thèse allemande de la France assoiffée de revanche, cherchant et provoquant la guerre, mais à toutes les calomnies insidieuses que les Allemands ont répandues sur notre décadence et sur notre perversion morale. Le jour n'est pas loin où ils comprendront combien on les a trompés sur leur propre valeur morale et sur la nôtre.

* * *

Qu'en est-il donc de la moralité « innée » de nos présomptueux voisins? Les tristes exploits de leurs armées, « la plus disciplinée du monde », ont édifié l'univers à ce sujet. « C'est la guerre », disent-ils. Non, ce n'est pas l'enivrement du combat, la cruelle nécessité de la défense plus ou moins légitime qui ont poussé les soldats du kaiser à se déshonorer à jamais. Car, ceux de l'arrière, les recrues de demain, se sont révélés chez eux, dans les villes surtout, les dignes émules de leurs aînés. Du jour au lendemain, la guerre a fourni la preuve irréfutable de l'inanité

de la moralité « fondamentale » des Allemands et de l'inefficacité de leurs mesures éducatives pour la cultiver.

Tandis que, à l'exemple des « juvenile courts » américaines la France et l'Angleterre ont créé des juridictions spéciales pour enfants criminels, l'Allemagne se contenta naguère d'ajouter au code d'empire quelques paragraphes relatifs à la répression des crimes de mineurs. On comptait plus pour le redressement des dépravés précoces sur la discipline scolaire et sur les sociétés de protection tutélaire que sur les organes de police. Les patronages se sont multipliés et ont déployé une telle activité que l'on pouvait accepter comme réelles les statistiques accusant depuis 1906 un nombre toujours décroissant de jeunes criminels déférés à la justice. Mais les statistiques sont complaisantes. La criminalité juvénile est plus difficile à extirper que l'analphabétisme [1]. La recrudescence, dès les premières semaines de la guerre, en a été si subite et si inquiétante qu'il a été impossible de la cacher. Les journaux de tous les partis en ont parlé avec franchise, il faut le reconnaître, et fréquemment, moins pour en signaler les causes véritables que pour tranquilliser l'opinion et pour faire savoir que des mesures efficaces de répression étaient prises.

Déjà au mois de juin de l'année dernière, à l'approche des vacances, le *Berliner Tageblatt* [2] rendait compte d'une réunion des patronages de la capitale convoquée à l'Hôtel de ville de Berlin pour délibérer sur les moyens d'enlever de la rue la jeunesse scolaire pendant la fermeture des écoles. On apprit alors toute l'étendue du mal. Les garçons flânaient dans les rues, fréquentaient les cinématographes, volaient, fumaient, buvaient, se livraient à la débauche en compagnie de filles de leur âge (12 à 16 ans). C'était la guerre, disait-on, qui était cause de ce dévergondage : l'autorité du père mobilisé faisait défaut ; les mères étaient obligées de travailler hors de la maison ou de stationner de longues heures devant les boutiqus pour avoir des vivres ;

1. L'Allemagne revendique l'honneur d'avoir le moins d'illettrés sous les drapeaux (environ 0,2 p. 100). Les lettres de prisonniers que nous avons pu voir, semblent indiquer qu'on n'est pas très exigeant aux « examens des recrues ». Quant aux lettres écrites par les femmes du peuple, nos ouvrières et paysannes manient la plume avec plus d'aisance et de correction.

2. 25 juin 1915.

l'enthousiasme guerrier avait fait « dérailler les jeunes cerveaux ». Un directeur d'école fit savoir que, dès les premières semaines, 1 500 instituteurs berlinois furent appelés sous les drapeaux; les institutrices qui les remplaçaient, manquaient de poigne; les événements rendaient les enfants irréguliers et instables; en outre, beaucoup de bâtiments scolaires étaient occupés par la troupe; l'enseignement était troublé par les changements de maîtres (une classe en a vu passer six en huit semaines), par les combinaisons de classes, par les collectes fréquentes et les œuvres de guerre de toute sorte, etc.

Que faire? Les patronages ouvrirent des terrains de jeux, organisèrent des excursions et des ateliers. Les enfants préféraient la rue. Les vacances passées, la *Société Centrale pour la tutelle de la jeunesse* ne put que constater la croissance du mal. Elle réclama des mesures énergiques.

Dans une nouvelle réunion, convoquée cette fois à la salle de séances de la Chambre des Seigneurs de Prusse, le 4 février, de tristes détails furent dévoilés [1]. Les garçons de douze à quatorze ans fournissaient au contingent des jeunes dépravés le nombre double des enfants plus jeunes ou plus âgés. Et il n'y avait pas que des enfants des classes pauvres. Certains orateurs essayèrent d'excuser les écarts de la jeunesse par son besoin d'activité, par son instinct de liberté, par le goût pour l'aventure déchaîné par la guerre, par les mauvaises lectures, par l'entraînement, etc... Les spécialistes furent d'un avis différent. Très peu de cas étaient dus, selon eux, à des dispositions héréditaires ou psychopathiques. Ils mirent en cause l'influence du milieu familial et l'éducation à l'école.

Les statistiques fournies par les organes chargés de réprimer la criminalité juvénile et par les nombreux patronages de tutelle qui les y aident, avaient fait croire que l'année 1906 marquait un maximum avec 55 270 cas relevant des tribunaux [2].

---

1. *Gazette de Voss*, 13 janvier, 5 février 1916. *Berliner Tageblatt*, 14 janvier, 17 février, 18 mars 1916. *Tägliche Rundschau*, 5 février 1916. *Gazette de Cologne*, 5 février 1916.

2. 30 179 cas en 1882; 42 485 en 1892; 51 000 cas en 1902, pour la Prusse seulement. Après 1906, les nombres déclinent. Mais, dans les deux derniers trimestres de 1914 et 1915, les chiffres étaient respectivement de 240 : 330 et de 612 : 1 034, rien qu'à Berlin.

Or, on dut convenir, d'une part, que la décroissance notée venait d'une différenciation plus exacte, plus subtile peut-être, entre crimes, délits et contraventions, qui avait pour conséquence de ne pas déférer à la justice les cas pouvant être confiés aux patronages tutélaires; ceux-là on ne les avait plus enregistrés depuis 1906. A en croire l'estimation autorisée de M. von Liszt[1], trois enfants fautifs au moins sur quatre seraient soustraits à la répression judiciaire. D'autre part, il ne faut pas oublier qu'en Allemagne l'obligation scolaire, très strictement appliquée partout, avait été étendue depuis 1906 à l'école complémentaire de perfectionnement, ce qui signifie le maintien des enfants jusqu'à seize, dix-sept, voire dix-huit ans sous la discipline caporaliste scolaire. Si, néanmoins, le relâchement de la surveillance pendant quelques mois de guerre a fait éclore parmi ces enfants une criminalité qui a surpris et ému, c'est que ni l'école avec ses innombrables œuvres auxiliaires et complémentaires, ni les organisations judiciaires et tutélaires ne suffisent pour avoir raison d'une façon durable des instincts de la race.

On s'en rend compte en Allemagne. La *Gazette de Francfort* a jugé nécessaire de consacrer à cette question un important article de fond[2]. Le grand journal libéral et démocratique veut mettre en garde contre les exagérations alarmistes, contre les généralisations hâtives et, indirectement, contre les mesures répressives brutales. « Heureusement, la situation n'a pas cette gravité; ce serait curieux s'il en était autrement et si les forces morales existant chez le peuple allemand avaient perdu subitement toute influence sur la jeunesse. » Le journaliste avisé n'essaye pas de nier le fait du relâchement moral de la jeunesse. Il avoue même qu'on n'a pas fait assez pour le prévenir ni à l'école, ni dans la famille. La guerre a fait éclater un mal qui couvait depuis longtemps et qui a son origine, selon lui, dans le « subjectivisme toujours croissant » de l'Allemagne moderne. Devant la poussée vers une plus grande liberté et une plus grande indépendance individuelle des jeunes générations, la puissance paternelle et la « bonne vieille obéissance » ont fléchi partout. On n'a

1. *Berliner Tageblatt*, 14 janvier 1916, 2e suppl.
2. 5 février 1916.

pas trouvé encore la discipline qui sache concilier cette obéissance avec le besoin irrésistible de s'affranchir créé par la vie moderne. En attendant qu'après la guerre on étudie à fond ce « tout important problème », la *Gazette de Francfort* ne peut donc qu'approuver l'intervention des hautes autorités militaires, qui appliquent les rigueurs de l'état de siège aussi bien aux enfants qu'à ceux qui contribuent à les corrompre.

L'aveu est embarrassé, mais il est complet. La crise morale de la jeunesse allemande est générale. Elle a éclaté, naturellement, avec plus de violence dans les grands centres qu'ailleurs, à propos de la guerre. On peut — il faut même — admettre comme étiologie l'évolution de la société allemande moderne. Reste à expliquer pourquoi cette évolution elle-même s'est opérée aux dépens de la moralité. Il est établi que la pédagogie, familiale et scolaire, a échoué dans ses efforts pour prévenir ou pour enrayer la crise. C'est donc qu'elle manque de moyens d'action. Autrement dit, l'enseignement moral scolaire est insuffisant ou mauvais.

La *Gazette de Francfort* affirme, sans en donner des preuves, qu'il en est de même chez les autres peuples. « Mais, ajoute-t-elle, les Allemands ont la bonne habitude de ne pas laisser pareilles choses aller tranquillement leur train. » En effet, le gouvernement ne semble guère disposé à laisser les pédagogues et les associations tutélaires régler seuls le problème de l'éducation morale. Les généraux commandant les régions et les autorités civiles sont intervenus. Plus que le ministre de l'Intérieur et les municipalités, les premiers ont eu la main lourde. Le général qui commande à Cassel, traite de *jeunes gens à surveiller* toute personne âgée de moins de dix-huit ans; il punit les contrevenants d'amendes jusqu'à 125 francs ou d'emprisonnement jusqu'à un an! On croit rêver. Un général décidant que fumer ou flâner dans la rue, aller au cinéma ou au café sans être accompagné, est un délit méritant de si graves répressions chez un jeune homme qui le lendemain de ses dix-huit ans ira au front, qui gagne sa vie et parfois celle des siens, qui est étudiant ou aspirant-officier — cela dénote une usurpation de compétence et un mépris de la liberté individuelle qui promettent des surprises désagréables aux citoyens allemands pour le lendemain de l'état de siège. Le même général a décrété encore qu'aucun

ouvrier âgé de moins de vingt et un ans ne pourra toucher lui-même, mais fera toucher par une personne de confiance le salaire de son travail[1]. Il est vrai que dans d'autres villes, la limite d'âge de la « jeunesse » s'arrête à seize ans. N'insistons pas.

Une certaine opinion allemande s'est émue de cette immixtion brutale de l'autorité militaire dans la « pédagogie ». Des esprits libéraux ont fait observer que bien des délits réprimés sont de ceux que *dans d'autres pays civilisés on ne songerait même pas à déférer à la justice*. Ils se sont élevés contre l'idée de voter au plus vite une loi spéciale « pour protéger la jeunesse ». Les mesures de police et d'éducation tutélaire existantes leur paraissent suffisantes, à condition qu'il y ait aussi l'*éducation*.

Le fait n'est donc nié par personne : *l'état de guerre a révélé un état moral défectueux de la jeunesse allemande*. Les pédagogues d'outre-Rhin auront beau vanter, désormais, la moralité innée de la race et l'excellence de leurs méthodes éducatives, on ne les croira plus. Il y a, tout au moins, quelque chose de changé chez les Allemands de Bismarck. La France, tant décriée par eux, leur donne aujourd'hui une fière réplique. Le « subjectivisme » allemand — si « subjectivisme » il y a — ne peut être supérieur au « subjectivisme » des Anglais ou des Français. Mais, tandis qu'en Angleterre et en France on le cultive et on le dirige avec respect, la pédagogie allemande ne songe qu'à l'entraver par la discipline d'un autre âge.

Un des plus hardis parmi les adversaires de la pédagogie scolaire telle qu'elle est pratiquée actuellement en Allemagne, le pédagogue « révolutionnaire » Dr G. Wynecken, trouve dans les événements de l'heure présente une justification péremptoire de ses principes pour une réforme scolaire radicale. Dans ses « Pensées sur l'éducation de la jeunesse », il va jusqu'à déclarer la famille, l'État et l'Église également incapables d'éduquer la

1. Celui qui commande dans les Marches de Brandebourg, jugeant que les jeunes ouvriers gagnent trop, oblige les patrons à ne leur payer qu'une partie du salaire et à déposer le surplus à la caisse d'épargne. Par ces temps d'emprunts l'épargne forcée (*Sparzwang*) peut se défendre. L'empressement des populations allemandes de tout « sacrifier joyeusement sur l'autel de la patrie », résiste mal, semble-t-il, à la longueur de l'épreuve. Les mesures restrictives et coercitives prises « pour le stimuler » ne se comptent plus.

jeunesse en vue de la communauté publique. Selon lui, la guerre a montré ce que peut la jeunesse si on l'affranchit de la tutelle surannée et conventionnelle. Il faut aimer la jeunesse, avoir foi en elle, non pas la persécuter d'une méfiance constante. La minorité intellectuelle des enfants demande des guides, des camarades, non pas des geôliers. A leur goût naturel pour la liberté et pour le mouvement répugnent les procédés mécaniques de la classe, la discipline extérieure et caporaliste, qui ne produisent que des médiocrités et des êtres redoutant la responsabilité. Le maître doit être l'ami, non le régent. Un esprit de solidarité doit le rapprocher des élèves. Il est temps, enfin, qu'on *estime* la jeunesse et qu'on cesse de toujours courber l'écolier sous la hiérarchie de la férule [1]. M. Wynecken est convaincu que des idées « subjectivistes » naîtra une école nouvelle : l'*école autonome*. Les professeurs seront gens de vocation. Pour les enseignements pratiques on fera appel à des non-professionnels. En s'associant avec la jeunesse, ils créeront une sorte de communauté confraternelle en vue de l'éducation pour la communauté publique. Car, l'éducation n'a d'autre but que de rendre la jeunesse apte à répondre à tous les besoins de la réalité actuelle, autrement dit à se comporter en membres forts, actifs et utiles de la patrie. Cette éducation « activiste » n'a pas besoin de l'antiquité, ni même du passé historique; elle abhorre le « dressage » aussi bien que l'inutile torture des esprits par le formalisme des « choses mortes »; elle vit dans et pour la réalité en vue de l'avenir.

* * *

Il est peu problable que « l'activisme » d'un Wynecken et le « subjectivisme » l'emportent chez nos voisins sur le « milita-

---

1 *Academische Rundschau*, juin 1915. *Gazette de Francfort*, 14 juin 1915. Sans aller aussi loin, certains socialistes voudraient que l'école allemande fût « l'école de la culture » (kulturschule), affranchie du « schématisme du passé » qui empoisonne les meilleures années de la jeunesse, et indépendante de la pensée historique : elle ne serait pas l'école du travail préparant à la lutte pour la vie, mais elle rendrait la jeunesse capable de lutter pour le bien et la rendrait forte pour l'action efficace telle que l'exigent les réalités. C'est l'idée développée par le Dr Kurt Hiller dans une conférence faite à *l'Office libre des étudiants pour l'action sociale*, à Berlin. *Gazette de Voss*, 29 juin 1915.

risme » ou, si l'on n'aime pas ce mot, sur la pédagogie de la discipline et de la subordination. L'usage de la liberté demande beaucoup d'*éducation.* Sans doute, la guerre terminée, l'antithèse entre la pédagogie généralement humanitaire et la pédagogie utilitaire et politique aura perdu de son acuité. Déjà le délire des premiers mois s'évapore. La durée de la campagne, les sacrifices énormes en vies humaines, les perplexités économiques, enfin, les préoccupations de l'après-guerre qui à certains apparaît de moins en moins comme une exploitation illimitée de la victoire écrasante, ont calmé bien des ambitions pédagogiques et ramené la controverse à des problèmes plus sagement réalistes et plus réalisables. Mais, l'emprise de la politique nationaliste sur les écoles allemandes est ancienne et profonde. Pour les en affranchir, une « orientation nouvelle » est nécessaire. On commence à s'en rendre compte en Allemagne, et on préconise pour l'effectuer un enseignement moral et civique conforme aux principes des grands penseurs du XVIII[e] siècle. Si les cahiers du petit instituteur de la Meuse pouvaient indiquer la voie à suivre, nous pardonnerions de bon cœur à l'officier allemand de les avoir emportés de l'école d'un village français.

V.-H. FRIEDEL.

La fréquentation scolaire
dans la circonscription d'Amiens-Sud.

C'est pour répondre au désir exprimé par M. le Directeur de l'Enseignement primaire et par M. l'Inspecteur d'Académie de la Somme que je vais indiquer les moyens employés pour arriver à rendre tout à fait bonne la fréquentation scolaire dans la circonscription d'Amiens-Sud.

Avant de montrer comment on est arrivé à des résultats, il y a lieu de faire connaître ce qu'était autrefois la fréquentation dans les écoles de la circonscription et ce qu'elle est aujourd'hui.

Je serais heureux d'avoir pu rendre service à tous ceux qui attachent à la question une grande importance et qui font effort pour obtenir que l'obligation scolaire devienne partout une réalité.

Ce qu'était autrefois la fréquentation scolaire.

Il paraît utile de donner d'abord une idée du milieu dans lequel exercent les instituteurs de la circonscription. On pourra ainsi mieux se rendre compte des efforts qu'ils avaient à faire pour assurer la fréquentation de leurs écoles.

La circonscription est essentiellement rurale; et, dans les 143 communes qui la composent, c'est surtout de travaux agricoles qu'on s'occupe.

Aux environs d'Amiens, on rencontre plusieurs communes importantes où la culture tient assez peu de place. La fréquentation y est depuis longtemps satisfaisante pendant toute l'année scolaire. Il en est de même pour les centres industriels, assez rares, du reste, dans la circonscription.

Mais la situation est toute différente ailleurs, c'est-à-dire dans

la très grande majorité des communes. Le milieu y est tout à fait agricole et les classes y étaient assez mal fréquentées à certaines époques de l'année.

C'est le pays des petites exploitations : cultivateurs fort économes, faisant eux-mêmes presque tout leur travail; ouvriers agricoles gagnant souvent assez peu et dépensant parfois trop facilement. On comprend que les uns et les autres soient tentés de se faire aider par leurs enfants, fût-ce au détriment de l'instruction.

C'est principalement au mois d'octobre que le nombre des absences était élevé. Quantité d'enfants d'âge scolaire continuaient à garder les vaches, comme ils l'avaient fait pendant les vacances. Ils étaient nombreux; car trop souvent les plus jeunes suivaient les aînés aux champs. Parfois, plusieurs enfants étaient occupés à surveiller deux ou trois vaches seulement, celles de leurs parents ou celles du petit cultivateur voisin.

Un certain nombre d'écoliers étaient, longtemps encore, retenus aux champs par les travaux de la saison. On ne trouvait rien à critiquer; les choses ne s'étaient-elles pas toujours passées de cette façon! Pour beaucoup de gens, du reste, les classes ne devaient recommencer vraiment qu'après la rentrée de tous les élèves, c'est-à-dire à la Toussaint.

Dans certains endroits, bien des enfants ne retournaient en classe qu'après la fête locale ou après la foire annuelle du gros bourg voisin, c'est-à-dire après le 20 novembre pour quelques écoles.

Dans plusieurs régions, à partir du mois de mai, les enfants recommençaient à garder les vaches. Ils ne les laissaient plus aller en liberté; mais, les tenant par la corde, ils les menaient paître l'herbe qui pousse au talus des chemins.

Avec la reprise des travaux agricoles, revenait, dans bien des communes, la désertion partielle des écoles. Les grands élèves, et parfois même des enfants encore bien jeunes, quittaient la classe pour aller travailler aux champs, pour s'occuper du ménage, pour soigner le dernier-né.

C'était, du reste, souvent sans nécessité réelle que ces enfants étaient distraits de leurs devoirs d'écoliers. Avec de la bonne volonté, en se gênant un peu, en organisant le travail d'autre

façon, les parents auraient pu se priver de l'aide de leurs enfants, pendant les heures de classe. Mais on trouvait très naturel de se faire seconder par l'enfant, qui souvent était heureux de quitter l'école pendant les beaux jours, comme il l'avait vu faire à ses aînés.

A toute époque de l'année, sous les moindres prétextes parfois, les écoliers prenaient congé : à l'occasion d'une réunion de famille, d'une visite d'un parent, d'un voyage, de la fête locale, de la foire; on prolongeait aussi les vacances prises au dehors; on restait à la maison pour de petites indispositions, etc.

Si l'on ajoute aux absences dues à ces diverses causes, et dont la plupart auraient pu être évitées, les absences justifiées par la maladie, le deuil, on pourra se faire une idée du gros déchet qui, dans certaines écoles, existait dans le total des présences possibles. La moyenne p. 100 des présences allait de 80 à 82 pour l'ensemble de la circonscription. La fréquentation scolaire, pour bien des communes, était la suivante :

Mauvaise en octobre et parfois pendant une partie de novembre;

Bonne pendant l'hiver;

Passable dans le mois de mai;

Médiocre en juin, juillet et août.

Le graphique n° 1, qui est relatif à la commune de M..., dans le canton de P..., donne une idée assez exacte de ce qu'était, dans un grand nombre d'écoles, la fréquentation scolaire au début de la campagne entreprise pour l'améliorer.

Pour certaines écoles, la ligne, tout en conservant la même direction générale, montait plus lentement et tombait plus vite et plus bas : c'est ce que montre le graphique n° 2 qui concerne l'école de M..., dans le canton de H....

Tout naturellement, c'est en octobre, et même parfois en novembre, que la moyenne p. 100 des présences était le moins élevée. Par exemple, pour le canton de M..., dans 7 écoles sur 32, on n'atteignait pas, pour octobre, la moyenne de 50 p. 100. Dans une école, cette moyenne tombait même à 9 p. 100. Pour les 6 autres, on arrivait à 24, 27, 29, 35, 41, 48 p. 100.

Le graphique n° 3, portant sur une période assez longue,

montre d'une façon sensible ce qu'était parfois la fréquentation scolaire en octobre et novembre. L'école de M..., dans le canton de M..., à laquelle le graphique se rapporte, se tenait dans une bonne moyenne. Elle était dirigée par un maître fort dévoué, titulaire de la médaille de bronze depuis plusieurs années, au moment où il a pris sa retraite.

Voir plus loin, graphique n° 3, la première fraction des deux (en pointillé pour octobre, en trait plein pour novembre) correspondant à 20 mauvaises années (1885-1904 inclus).

En résumé, dans un trop grand nombre de communes de la circonscription, la situation, au point de vue de la fréquentation scolaire, était loin d'être satisfaisante autrefois. C'était un devoir pour tous d'essayer de l'améliorer. Instituteurs, institutrices et inspecteur se mirent courageusement à la besogne, convaincus qu'on peut obtenir beaucoup quand on a la ferme intention d'aboutir.

Ce qu'est actuellement la fréquentation scolaire.

Les résultats atteints après une campagne d'une durée de sept à huit ans montrent qu'il est possible d'obtenir que les écoles soient régulièrement fréquentées pendant toute l'année. On est arrivé, en effet, dans la plupart des écoles, à une transformation presque complète, en particulier en ce qui concerne le début de l'année scolaire.

On peut s'en rendre compte par l'examen du graphique n° 1. Il correspond à la moyenne des résultats atteints dans les écoles de la circonscription.

Le changement constaté a été obtenu par le même maître, qui exerce depuis longtemps dans la commune de M..., canton de P... Le progrès réalisé n'est pas moins sensible pour la commune de M..., canton de H..., où deux maîtres se sont succédé. Le graphique n° 2 (ligne *a*, pointillé fin), fait voir ce qu'était la fréquentation avec un premier instituteur et aussi ce qu'elle est devenue, à deux dates différentes, sous la direction d'un nouveau maître (lignes *b* et *b'*, pointillé gros et trait plein).

Comme on peut le constater, un gros progrès a été réalisé en peu de temps dans cette dernière école.

N° 1 — École Mixte de M—

La Fréquentation scolaire en 1900-01: - - - et en 1908-09: ——.

Moyenne % des présences	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août
1900-01 (- - -)	56	88	97	96	94	94	90	79	68	69	68
1908-09 (——)	95½	94½	95½	97½	97½	98	99	99	98½	97½	97½

La Fréquentation scolaire à l'Ecole mixte de M. sous deux Maîtres différents : a en 1895-96 : - - - - : b en 1897-98 : ▬ ▬ ▬ : b' en 1907-08 : ——— .

Nº 2.

Moyenne %

Octobre

Novembre

Décembre

Janvier

Février

Mars

Avril

Mai

Juin

Juillet

Août

100 100 100 100 100 99 100 100 100 100 100

98. b'

1907-08

95 96 96 94 96 95 91 85 88

84 78 76 73 77 66 65 66 54 66

70

a 45 1895 96

b 34 1897-98

100 90 80 70 60 50 40

Un peu partout, des habitudes nouvelles ont été prises. Les parents, en général, ne retiennent plus chez eux leurs enfants sans raison majeure. Les mères chargées de famille organisent leur travail de manière à pouvoir se passer des aînés pour la garde des petits. Elles ne les emmènent plus à la ville, par exemple, pour achats de vêtements, que si c'est absolument nécessaire; et, c'est souvent les jours de congé qu'on s'en va en voyage.

Les enfants eux-mêmes demandent à ne pas manquer à l'école. Ils tiennent à garder le rang au classement établi d'après le nombre des présences pendant le mois. Ils ne s'absentent plus pour de légères indispositions.

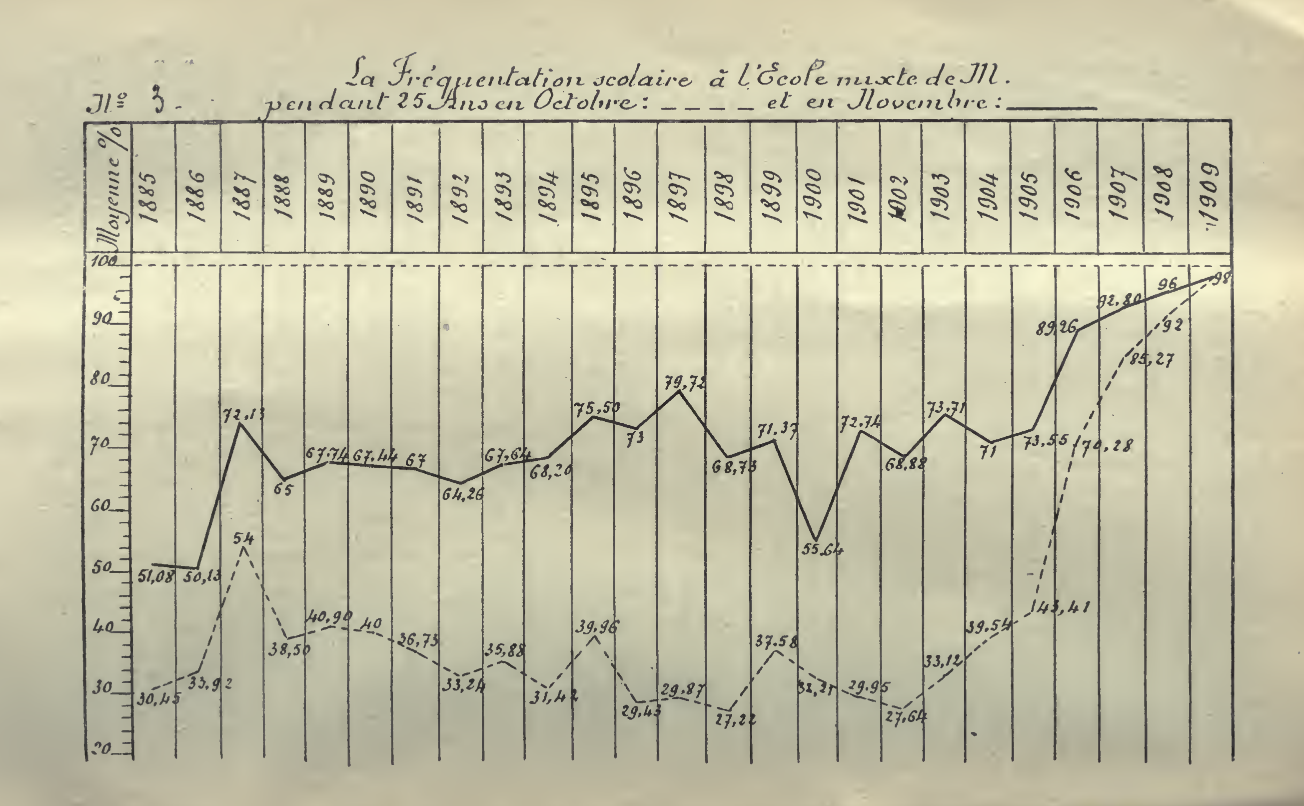
Ils vont beaucoup plus rarement aux foires; tout au moins, ils ne quittent l'école qu'après avoir assisté à une grande partie de la séance de l'après-midi. Le maître modifie, au besoin, les heures d'entrée et de sortie : il est parfois habile de faire des concessions. S'ils vont à la fête dans un pays voisin, ils n'y restent pas le lendemain, jour de classe.

Certes, les écoliers continuent à se rendre utiles à leurs parents, qu'ils aident de toute façon ; ils font encore des commissions; ils soignent toujours les petits; ils prennent part aux travaux des champs et de la maison, mais c'est le jeudi et en dehors des heures de classe. On ne trouve plus nulle part dans les usines d'enfants d'âge scolaire, et faire l'école buissonnière est chose inconnue presque partout.

L'action de l'école s'exerce non seulement sur les enfants de la commune, mais encore sur les étrangers qui y sont de passage. Les enfants de bûcherons, nombreux dans ces dernières années, ont été fort assidus en classe, bien qu'ayant parfois une longue distance à parcourir. Les petits réfugiés français ou belges viennent, eux aussi, pour la plupart, régulièrement à l'école. Ils y reçoivent l'accueil le plus sympathique.

Il semble inutile d'entrer davantage dans le détail pour montrer ce qui a été obtenu. Il convient peut-être d'ajouter que maintes preuves peuvent être données à l'appui des faits cités plus haut.

Il serait du reste facile, à qui parcourrait la circonscription, de constater que, pendant les heures de classe, on n'y trouve pour


N° 3.
La Fréquentation scolaire à l'École mixte de M.
pendant 25 Ans en Octobre : ---- et en Novembre : ____
Moyenne %
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900
1901
1902
1903
1904
1905
1906
1907
1908
1909
100
90
80
70
60
50
40
30
20
51,08
50,13
72,13
65
67,74
67,44
67
64,26
67,64
68,20
75,50
73
79,72
68,73
71,37
55,64
72,74
68,88
73,71
71
73,55
89,26
92,80
96
98
30,45
33,92
54
38,50
40,90
40
36,73
33,24
35,88
31,42
39,96
29,43
29,87
27,22
37,58
32,31
29,95
27,64
33,12
39,54
43,41
70,28
85,27
92

ainsi dire pas d'écoliers dans les rues ou dans les champs, quelle que soit la saison.

Mais c'est surtout au commencement de l'année scolaire que les progrès réalisés sont sensibles. Les graphiques nos 1 et 2 l'ont déjà montré. Ils portaient sur une période assez courte. Le graphique no 3 est plus frappant. Il indique ce qui a été obtenu dans une commune où l'on a des renseignements précis, pour octobre et novembre, pendant une période de vingt-cinq ans. Les progrès faits dans les quatre dernières années sont très marqués.

Les graphiques no 4 et no 5 offrent un intérêt particulier. Ce n'est plus d'une seule école qu'il y est question, mais de toutes les écoles d'un canton. Ils montrent : le premier, ce qui a été fait dans chaque commune; le second, les progrès réalisés dans l'ensemble du canton, sans distinction de communes. Il ne paraît pas utile de les commenter. Pour trois écoles seulement il y a recul, pour toutes les autres, il y a une avance, qui est considérable pour plusieurs.

Le tableau ci-dessous prouve que les communes et le canton donnés en exemples ne constituent pas des exceptions dans la circonscription.

A. — Quelques chiffres relatifs à la fréquentation en octobre 1908.

D'après les renseignements fournis par les instituteurs, la moyenne des présences était pour toutes les écoles de :

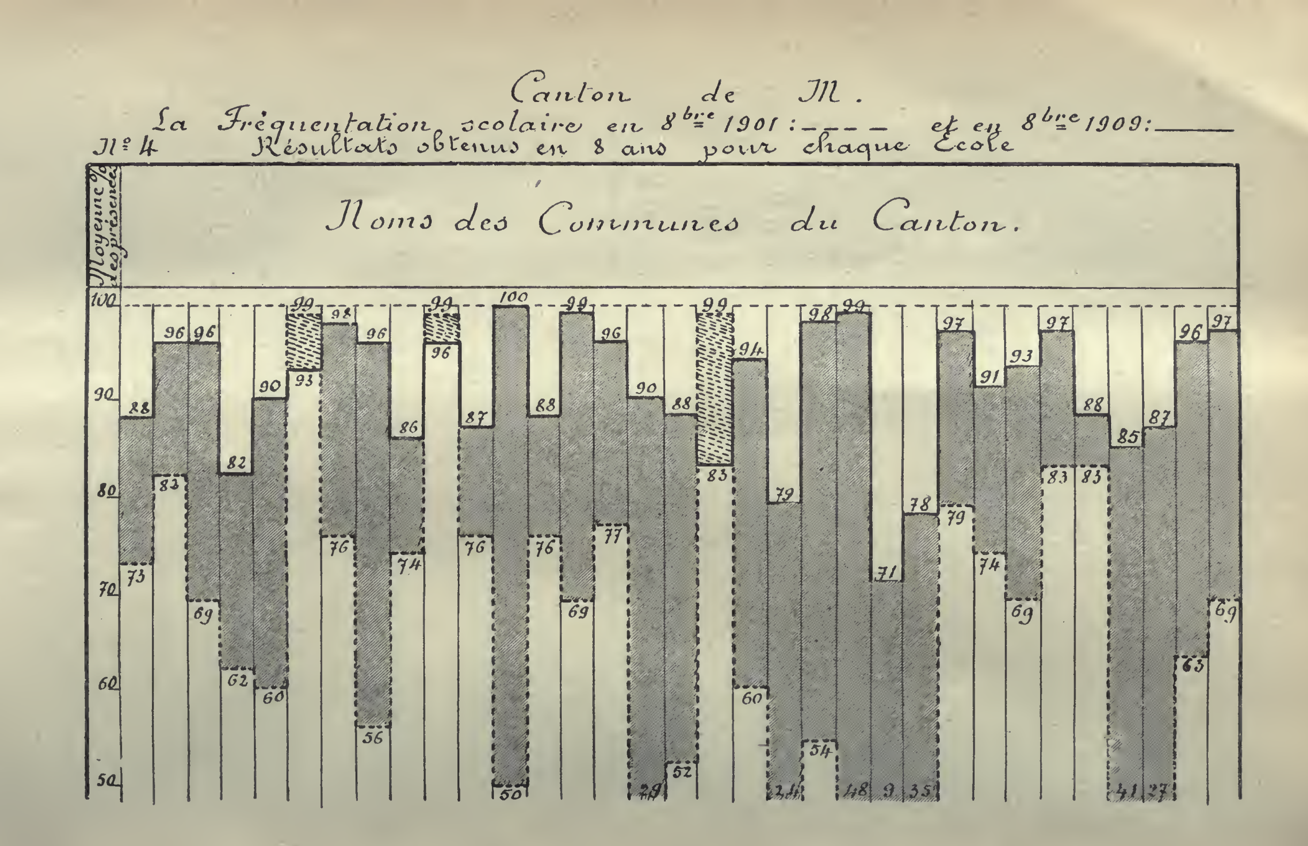
76 p. 100, le 2 octobre 1908.
91 — le 5 —

D'après les renseignements recueillis dans les 63 écoles inspectées pendant le mois d'octobre et la 1re semaine de novembre, la moyenne des présences était de 92 p. 100.

D'après les renseignements fournis par les instituteurs, la situation, le 5 octobre 1908, était la suivante (170 écoles).

Dans 46 écoles, il n'y avait pas d'absences;
— 81 — , il y avait peu d'absences;
— 24 — , il y avait un certain nombre d'absences;
— 19 — , il y avait trop d'absences.

Nota. — L'amélioration a continué : 4 années plus tard, le 1er jour de


Canton de M.
La Fréquentation scolaire en 8bre 1901 : - - - - et en 8bre 1909 : ——
N° 4 Résultats obtenus en 8 ans pour chaque École
Moyenne % des présences
Noms des Communes du Canton.
100
90
80
70
60
50
88 73
96 83
96 69
82 62
90 60
99 93
98 76
96 56
86 74
99 96
87 76
100 50
88 76
99 69
96 77
90
88 52
99 83
94 60
79
98 54
99 48
71 9
78 35
97 79
91 74
93 69
97 83
88 83
85 41
87 27
96 63
97 69

Canton de M.

La Fréquentation scolaire.

N° 5 Résultats obtenus en 8 ans pour l'ensemble du Canton.

Moy. %

100 97 94 91 88 85 82 79 76 73 70 67 64 61 58 55 52 49 46 43 40 37 34 31 28 25

Ce qu'il reste à gagner.

71 78 79 82 83 85 86 87 87 88 88 88 88 90 90 91 93 93 94 96 96 96 96 96 96 97 97 97 98 98 99 99 100

99 99 99

Ce qui a été gagné en 8 ans.

9 24 27 29 35 41 48 50 52 54 56 60 60 62 63 69 69 69 69 73 74 74 76 76 76 77 79 83 83 85

classe, en octobre 1912 la situation indiquée plus haut s'était modifiée ainsi (167 écoles).

Dans 105 écoles, il n'y avait aucune absence;
— 23 — , il y avait 1 absence;
— 15 — , — 2 absences;
— 13 — , — 3 —
— 11 — , — 4 — ou plus.

L'école classée dernière comptait 8 absences seulement.

A l'heure actuelle, le mois d'octobre est l'un des meilleurs au point de vue de la fréquentation scolaire. La moyenne des présences est souvent plus élevée de 4 ou 5 centièmes que celles des mois de l'hiver. Et cela s'explique. La rentrée est aujourd'hui complète dès le premier jour dans un très grand nombre d'écoles; et il y a en octobre fort peu d'absences causées par la maladie ou les indispositions.

Presque partout, les vachers rentrent en classe en même temps que leurs camarades. Ils sont remplacés par d'autres qui ont terminé leur scolarité, par une sœur aînée, par une grand'-mère, par une maman, qui tricotent tout en surveillant les vaches. Il n'est pas rare de voir dans les champs, et parfois en certain nombre si le temps s'y prête, des voitures d'enfants. Tout en travaillant, la mère surveille le petit qu'elle a amené avec elle. Après la classe et les jours de congé, les vachers reprennent leur place aux champs.

Ici encore les preuves abondent. C'est par dizaines que des noms se présentent à l'esprit. On pourrait invoquer le témoignage de nombreux maîtres. Ils sont encore tout étonnés d'avoir obtenu des résultats qu'ils n'auraient jamais espérés. Ils arrivent aujourd'hui sans difficultés sérieuses à faire revenir à l'école, dès les premiers jours d'octobre, les retardataires d'autrefois; on en trouvait parfois de 10 à 12, même dans de toutes petites communes.

Le tableau B complète ce qui a déjà été dit plus haut sur les progrès réalisés. Il donne quelques nouveaux renseignements. Un premier : la moyenne des présences serait bien plus élevée si, pour l'établir, on ne faisait pas entrer dans le total des absences celles qui sont justifiées par la maladie ou le deuil. Un second : le nombre des enfants ne fréquentant aucune école diminue dans de grandes proportions.

B. — Fréquentation scolaire. Progrès réalisés en 5 ans.

Mois d'octobre (et 1re semaine de novembre).

D'après les renseignements recueillis au cours des inspections.

Année scolaire	1903-4.	1904-5.	1905-6.	1906-7.	1907-8.
Moyenne p. 100 des présences.	»	68	83	90	93

D'après les renseignements fournis par les instituteurs.

Moyenne p. 100 des présences.	»	85	86,70	89,60 (*a*)	90,80 (*b*) [1]

Les moyennes *a* et *b* sont 88,90 et 90,65 si on opère sur les nombres relevés au cours des inspections de l'année.

Répartition des écoles au point de vue de la moyenne obtenue.

Plus de 95 p. 100.	»	6	33	40	54 (*c*)
De 90 à 95 —	»	40	68	65	71 (*d*)
De 75 à 90 —	»	103	59	60	44
Moins de 75 —	»	22	11	6	1 (*e*)
Totaux		171	171	171	170

(*c*) 124 écoles, si on ne tient compte que des absences non justifiées.
(*d*) 156 — — — —
(*e*) avec 72 p. 100.

Enfants ne fréquentant aucune école.

101	67	48	29	13

Ce tableau fait ressortir qu'à l'heure actuelle, il n'y a guère plus de 3 pour 100 des absences qui tombent sous le coup de la loi. Il fait ressortir encore qu'il n'y a plus, par an, dans toute la circonscription, 15 enfants laissés sans instruction, et échappant totalement à l'action bienfaisante de l'école.

Il y a là un progrès qui doit être mis en relief, semble t-il. Il n'est pas seulement du domaine scolaire, puisqu'il tend à faire disparaître les petits vagabonds qui traînent dans la rue, école du vice pour beaucoup d'entre eux. Sous ce rapport, nous avons été, instituteurs et inspecteur, unanimement approuvés et parfois secondés par les autorités locales. Les méfaits commis par ces irréguliers étaient la cause de récriminations et de plaintes nombreuses.

1. 96,15 en ne tenant compte que des absences non justifiées.

La situation s'est maintenue partout, ou elle s'est même améliorée, aussi bien dans les écoles privées, fort peu nombreuses dans la circonscription, que dans les écoles publiques.

A l'appui de ce qui précède visant les progrès réalisés, il semble permis de dire qu'à diverses reprises M. l'Inspecteur d'Académie a signalé les résultats obtenus dans son rapport annuel au Conseil général. Il avait eu l'occasion de les apprécier, de les contrôler, au cours de ses inspections dans les écoles de la circonscription.

Dans un grand nombre de communes, la situation est même restée bonne pendant la guerre. M. Bonnaric, inspecteur général de l'Instruction publique, a pu le constater dans les écoles qu'il a visitées au mois d'octobre 1915. Certes, des parents ont cherché à profiter des circonstances, surtout où exerçait une intérimaire, pour retenir sans nécessité leurs enfants à la maison; cas assez rares, somme toute. Aussi, la moyenne des présences n'a baissé que de 3 à 4 pour 100, pour l'ensemble de la circonscription. Et pourtant, les causes d'absences sont multiples dans une circonscription située dans la zone des armées, dont certaines écoles se trouvent à moins de 25 kilomètres du front. A celles que l'on trouve dans toutes les régions : manque de main-d'œuvre, départ d'un parent mobilisé, retour d'un permissionnaire, etc., s'ajoutent celles qui sont particulières au milieu : fréquents passages de troupes, cantonnements répétés de soldats français ou anglais, souvent en nombre bien supérieur à celui des habitants, etc. Malgré tout, le service scolaire a fonctionné à peu près régulièrement partout. Pour ne pas laisser les enfants dans les rues, alors que l'école était réquisitionnée, certains maîtres ont fait la classe dans leur logement personnel.

Dans les rapports d'inspection, les mots : excellente, très bonne, bonne, appliqués à la fréquentation, avec l'indication des élèves inscrits et des présents, reviennent très fréquemment depuis un certain nombre d'années. Ce sont des affirmations qui offrent toute garantie.

D'autre part, l'exactitude des chiffres fournis par les instituteurs et par les institutrices à diverses époques de l'année, ne saurait être contestée. D'une manière générale, tous se font un devoir de renseigner consciencieusement, honnêtement l'admi-

nistration sur la marche de la fréquentation dans leur école. C'est ce qui résulte d'un contrôle sérieux, minutieux même parfois.

Du reste, comme la remarque en a déjà été faite au tableau B, la moyenne des présences obtenues en opérant sur les chiffres fournis par les instituteurs est, à peu de chose près, la même que la moyenne trouvée en calculant sur les chiffres relevés au cours des inspections. Le rapprochement, souvent fait, de ces deux moyennes, qu'il s'agisse d'octobre ou qu'il s'agisse de l'année scolaire, donne toujours lieu aux mêmes constatations : il y a fort peu de différence entre ces deux moyennes.

Il n'est peut-être pas inutile d'insister sur la question; il ne faut pas que l'importance des résultats acquis puisse être contestée.

Comment on est arrivé à améliorer ou même parfois à transformer un état de choses qui laissait à désirer, c'est ce qui sera indiqué plus loin. Mais il convient de dire tout de suite que les instituteurs et les institutrices ont droit à des remerciements et à des éloges pour ce qu'ils ont fait, dans la circonstance, pour remonter un courant, pour créer de nouvelles habitudes. Ils ont dû, pour la plupart, se donner beaucoup de peine, passer bien des heures, faire de nombreuses démarches pour obtenir une fréquentation régulière des classes. Ils ont eu à vaincre bien des résistances. Car ce n'est pas sans protestation, sans récrimination, sans menace même que la transformation s'est opérée. L'inspecteur est bien placé pour être renseigné sur ce point. « Cela ne s'est jamais vu, ne s'est jamais fait! », voilà une phrase que l'on a entendu répéter très souvent. Peu à peu, les oppositions furent moins fortes; elles diminuèrent; par imitation, par contagion, on se soumit plus facilement à la règle et les rentrées se firent plus normalement.

Les instituteurs trouvent leur récompense dans la satisfaction du devoir accompli; ils sont heureux d'avoir mené à bien une tâche difficile, heureux de voir mieux fonctionner le service scolaire, depuis que les élèves viennent régulièrement en classe.

D'une manière générale, ils n'ont plus aujourd'hui de gros efforts à faire pour maintenir et même parfois pour améliorer.

Il convient d'ajouter toutefois qu'il reste encore dans plus d'une commune des progrès assez sensibles à réaliser.

Si dans 12 écoles de tel canton, il n'y a pas, d'ordinaire, plus de 1 p. 100 d'absences pour l'année, on trouve, par contre, des écoles où, pour des causes diverses, l'amélioration se fait trop lentement. On constate même parfois des reculs qui ne sont pas justifiés. Ce sont là des exceptions fort regrettables qui devront disparaître. D'ailleurs, il y a en tout une limite qu'il est difficile de franchir. La remarque s'applique à la fréquentation scolaire.

On se trouve parfois en présence de situations particulièrement intéressantes, tellement exceptionnelles, qu'il est nécessaire de tolérer des absences non justifiées au sens légal du mot. D'autre part, il est fort difficile d'avoir raison de la résistance de certains parents égoïstes, âpres au gain, pour qui l'enfant compte peu. Il y a des parents indignes que, dans l'état actuel des choses, il nous est presque impossible d'atteindre.

En résumé, malgré les réserves faites, on peut affirmer que, depuis plusieurs années déjà, la question de la fréquentation scolaire peut être considérée comme résolue dans la circonscription d'Amiens-Sud.

Moyens employés : rôle de l'Instituteur.

Depuis un certain temps, on s'attachait à obtenir une meilleure fréquentation des écoles. Très souvent, en inspection, en conférence, des conseils, des directions avaient été donnés, des procédés ayant produit de bons résultats avaient été signalés.

Un peu partout, on pouvait relever de réels efforts et une amélioration très sensible s'était produite, quelquefois en peu de temps, sur un grand nombre de points de la circonscription. (Se reporter aux graphiques 2 et 3.)

Le graphique n° 6 représente assez bien les progrès réalisés en quatre ou cinq ans dans un certain nombre d'écoles.

Pour arriver à faire mieux, pour compléter l'œuvre commencée, une campagne méthodiquement conduite a été entreprise, afin de faire profiter tous les maîtres de l'expérience acquise par d'autres, dont l'initiative avait amené de bons résultats; un questionnaire, comportant un cadre pour graphique (Voir n° 6), a été adressé dans les 170 écoles de la cir-

La Fréquentation scolaire à l'École mixte de V. de 1901 à 1906.

N° 6

Moyenne % des présences.	Moyenne de la Fréquentation pendant le mois d'Octobre.					Moyenne de la Fréquentation pendant l'Année scolaire.				
	1901	1902	1903	1904	1905	1901-02	1902-03	1903-04	1904-05	1905-06
	68	60	72	76	86	80	82	87	87	90

Échelle : 100, 90, 80, 70, 60

conscription. En dehors du graphique a établir, chacun devait fournir des renseignements sur les points suivants :

1re partie. *a*. Ce qui a été fait. Progrès réalisés.
b. Moyens employés.

2e partie. *a*. Ce qu'il reste à faire. Progrès à réaliser.
b. Moyens proposés.

L'enquête ouverte a fourni des données précises sur l'importance des résultats atteints dans toutes les écoles et sur les moyens dont chacun s'était servi.

Les 170 notices ont été dépouillées; les procédés présentés comme les meilleurs ont été relevés, classés, groupés dans un ordre déterminé, qui est indiqué plus loin.

De ce travail de dépouillement sortit la conférence pédagogique, dont le plan est plus loin, et dont tous les maîtres ont pris copie.

Les moyens qui y sont indiqués n'ont pas été imposés et ils n'ont rien de purement théorique. Ils sont pratiques, puisque dans l'ensemble, ils ont été signalés par des hommes de métier, qui, souvent, les ont employés avec succès.

Des renseignements recueillis, il résulte que, pour beaucoup d'instituteurs, la loi du 30 octobre 1886 n'a pas atteint son but. Pour des raisons qu'il est inutile de rappeler, elle ne pouvait être sérieusement appliquée dans les petites communes rurales. Les commissions scolaires, en particulier, si elles peuvent fonctionner régulièrement dans une grande ville, n'ont pas, sauf de rares exceptions, rendu à la campagne les services qu'on en attendait. Ce n'est donc pas de ce côté qu'on trouverait les moyens propres à amener les enfants à être assidus en classe.

On chercha ailleurs; et l'on reconnut que c'était surtout, et avant tout, sur nous, instituteurs, institutrices et inspecteur, que nous devions compter pour assurer la fréquentation régulière des écoles.

Toutefois beaucoup doutaient du succès; ils ne croyaient pas pouvoir arriver, par leurs propres forces, à des résultats satisfaisants. De très bonne foi, maintes objections furent faites par de très bons maîtres, dont le dévouement était au-dessus de tout soupçon. Ils déclaraient avec conviction, que dans leur commune, les habitudes étaient trop profondément enracinées pour

pouvoir en avoir raison. La chose était peut-être possible ailleurs; mais non chez eux, où ils rencontreraient les plus vives résistances, etc.

C'est à donner confiance à ces maîtres modestes, qui doutaient trop d'eux-mêmes, qu'il fallut travailler. Des exemples furent montrés; des résultats, obtenus dans des milieux fort peu favorables, furent signalés (voir graphiques nos 2, 3, 4 et 5). Avec de la patience, de la ténacité, on peut, même dans des situations difficiles, obtenir beaucoup. Telles étaient les raisons données aux hésitants. Certains se laissèrent convaincre; mais d'autres se mirent à la besogne, consciencieusement d'ailleurs, pour ne pas paraître se dérober à l'appel de leur inspecteur, qui leur demandait de lui faire crédit. Pour les encourager, on leur annonçait des concours précieux; on les suivrait, on les aiderait; ils trouveraient dans le résumé de la conférence ci-après, un guide, un ensemble de moyens dans lequel chacun ferait un choix en rapport avec son tempérament, avec le milieu et avec les circonstances.

(*A suivre.*)

E. Carton,
Inspecteur primaire.

Questions et Discussions.

I

Nouvelles questions.

L'Éducation de la Volonté.

Comment former, pour l'après-guerre, des volontés fortes?

La génération qui était trop jeune pour se battre, après la paix, devra agir. Victorieuse, la France n'en aura pas moins des blessures à panser, des ruines à réparer : c'est à ceux qui auront bénéficié du sacrifice de leurs aînés qu'en revanche il appartiendra de peiner pour rendre à la patrie toutes ses ressources. Chaque adolescent devra assumer la tâche de deux hommes.

Le but que doit se proposer l'éducateur français est donc évident : faire des hommes d'initiative et de labeur, prêts à doubler leur effort quotidien, prêts à tirer de leur énergie physique et morale son rendement maximum.

Mais par quels moyens parvenir à ce résultat? Comment arriver non pas à faire comprendre aux jeunes intelligences cet idéal lumineux, mais à déterminer dans les jeunes cœurs la ferme résolution de l'atteindre? Comment former, pour l'après-guerre, des volontés fortes?

L'éducation physique peut-elle y contribuer? à quelles conditions? et de quelle manière?

Quelles leçons, quels procédés d'enseignement (notamment d'enseignement moral), quelles méthodes disciplinaires peuvent susciter l'esprit d'initiative, l'amour de l'effort intense et opiniâtre, l'horreur de tout ce qui paralyse l'activité?

Une fois formées des volontés énergiques, comment les amener

à coordonner leur action ? comment réprimer l'égoïsme et développer le sens social ?

Ces problèmes classiques prennent, à l'heure actuelle, un sens nouveau et appellent des solutions nouvelles. Nous enregistrerons volontiers celles que voudront bien nous adresser nos lecteurs : nous leur demandons de nous envoyer non des dissertations sur l'éducation de la volonté, mais des propositions précises et pratiques.

II

Les Chants populaires français.

Comment l'école pourrait-elle pratiquement collaborer à l'œuvre de reconstitution d'un répertoire de vieilles chansons françaises dans les différentes provinces ?

Les chants populaires sont une partie de notre patrimoine national; ils constituent un trésor moral légué par nos aïeux et que les jeunes générations se doivent à elles-mêmes de garder précieusement. La question posée a donc une importance qui ne saurait échapper à l'éducateur et nous serons heureux de recevoir les observations qu'elle susciterait chez nos lecteurs. Elle nous a été suggérée par la très intéressante lettre ci-après d'un jeune soldat, instituteur en Alsace.

« Tous les Français qui sont allés en Allemagne, tous ceux qui, d'une manière quelconque, ont fréquenté une classe de la société, haute ou basse, ont pu remarquer le goût très vif des Allemands pour la musique et spécialement pour le chant populaire. Ils se sentent rapprochés dans l'éloignement et ce chant crée dans les circonstances quelquefois difficiles ou même pénibles de la vie à l'étranger, un état d'âme voisin de l'enthousiasme, un peu mélancolique parfois, mais toujours salutaire.

« Or, il est à remarquer que ce côté de la culture allemande frappe agréablement tous ceux qui en ont vu les manifestations, y compris les Alsaciens. Serions-nous donc inférieurs sur ce point et des chants de ce genre n'existent-ils pas en France ? Ils

sont incontestablement nombreux dans nos provinces, et la différence est simplement qu'il n'est pas encore passé dans nos mœurs de les chanter, lorsque nous sommes réunis pour nous réjouir. A cet égard, l'école primaire, semble-t-il, aurait une belle tâche à accomplir.

« C'est un fait acquis qu'un certain nombre de chants populaires français sont connus de tous nos petits compatriotes, qui les chantent en famille, pendant la période précédant ou accompagnant la scolarité.

« Comme tels, ces chants devraient donc déjà trouver place dans un plan d'études pour nos écoles françaises d'Alsace. C'est quelque chose de national; c'est un trésor qu'il est bon de léguer à nos petits Alsaciens. Personne chez nous n'ignore : *Les Lauriers sont fleuris*, ou *Cadet Roussel*, ou *Au Clair de la lune*, ou *Le Bon Roi Dagobert* et que sais-je encore!

« Malheureusement, il semble que ces chants soient oubliés dès que l'enfant devient jeune homme et qu'alors il se complaise davantage à entendre de vulgaires refrains de café-concert. Cependant j'ai pu faire, depuis la guerre, quelques remarques assez curieuses à ce sujet. Plusieurs jeunes gens *de la même contrée* sont réunis à la cantine autour d'un litre de vin rouge — quelque chose de bien français. — On bavarde, on parle des exercices de la journée, puis sous l'influence du vin et du tabac, les langues se délient, on devient bruyant, on fredonne. Un grand diable aux cheveux noirs monte sur une table et réclame le silence. Il chante *Sole mio* et tous ses camarades reprennent au refrain. Un gavroche de Paris nous chante *La Femme de Paris* et tout le monde s'en mêle, y compris un gros gars de la Normandie dont les joues rouges ressemblent à des pommes. Nous n'en sommes pas encore au chant populaire, mais constatons, en tout cas, le goût du chant *régional*.

« La chanson populaire, vous la retrouverez en marche, quand le petit lieutenant qui les conduit s'écrie : *Il faut que tout le monde chante et reprenne au refrain!* Alors défilent tous les chants de l'enfance, qu'ils savent plus ou moins parfaitement — *Cadet Roussel* et *Malbrough* — mais qu'ils chantent tous volontiers. *Ça fait penser à la vieille*, me dit un faubourien de Lille.

« Eh bien! nos soldats en campagne, nos poilus ont songé à

apprendre aux enfants d'Alsace nos chants populaires, et le jour où j'ai copié la première strophe du *Clair de la lune* au tableau noir, j'ai été accueilli par de joyeuses exclamations : « Monsieur, nous le savons; les soldats nous l'ont appris ! » Ces enfants qui comprenaient fort peu de français, chantaient assez agréablement ce petit chant. C'est très curieux. J'ai ensuite enseigné *Cadet Roussel.* Deux enfants l'avaient appris de leurs grands-pères, anciens soldats de 70 et de Crimée et je ne saurais dire tout le plaisir que j'ai éprouvé à rencontrer ces épaves de civilisation française, d'autant plus remarquables que ces vieillards ne connaissent presque pas le français. Le peu qu'ils savaient de notre langue, ils l'ont perdu par la pratique constante du patois alsacien.

« Il n'en fallait pas davantage pour me décider à rechercher nos chants populaires et à les enseigner de préférence aux autres. Tous ces chants s'apprennent facilement. Les paroles en sont simples, l'explication se réduit à peu de chose, et elle est d'ailleurs singulièrement facilitée par la bonne volonté que les enfants apportent à cet exercice, de sorte que dès le début le chant peut figurer dans le plan d'études. La mélodie en est également simple ; il suffit d'avoir dans la classe deux ou trois enfants qui aient un peu d'oreille, et ils ont vite fait d'entraîner les autres. C'est ainsi que j'ai fait apprendre *Cadet Roussel* en 6 séances de cinq minutes, soit une strophe chaque fois, et *Au Clair de la lune* en une seule séance; je ne m'attendais pas à pareil résultat.

« Mais ce travail facile et rapide est d'un effet merveilleux; mes petits élèves sont comme électrisés; tous les yeux s'allument alors, et les plus endormis sont pris par le courant. Lorsque j'ai fait chanter *Cadet Roussel*, voici l'exclamation que j'ai recueillie : *Monsieur, c'est joyeux comme les Français!* Croyez-vous que la touche est juste! Croyez-vous qu'il sentait assez ce bon sens joyeux qui caractérise notre race française, mon petit bonhomme d'Alsacien! Où aurais-je été chercher quelque chose d'aussi simple, pour toucher aussi profondément! Car, si je comprends bien mon rôle, n'est-ce pas, je ne dois pas me borner à enseigner des mots français, ni même l'âme française, mais il faut que je donne à mes petits élèves un cœur et une âme de Français. Le chant populaire est, en l'occurrence, un moyen facile et excellent.

« Voici un dernier fait très concluant. Un jour, nous sommes bombardés, nous descendons à la cave, les détonations se succèdent; quelques-uns des plus petits tombent en faiblesse et la situation n'a rien de particulièrement agréable. Tout à coup, dans un coin de la cave, plusieurs de nos élèves commencent à chanter : *Au Clair de la lune.* C'est comme une traînée de poudre, tout le monde s'approche; ceux qui ne savent pas, prient les chanteurs de recommencer, plus de 300 gorges entonnent les aventures de Pierrot et tous les chants appris défilent, c'est-à-dire : *Cadet Roussel*; *Nous n'irons plus au bois*; *Il était une bergère*; *Vive la rose!* et quelques petits chants patriotiques. Et ce sont nos bambins qui mènent maintenant la danse. L'effet est salutaire, on oublie d'avoir peur et nos bonshommes ont *nargué* le danger. J'insiste, car c'est d'importance et bien français : blaguer et s'amuser pendant que les obus tombent. Remarquez d'ailleurs que nous n'avions pas pensé à les distraire, nous avions assez d'autres chiens à fouetter : *l'élan fut tout spontané.*

« Et le soir, dans les rues, si vous entendiez ce ramage, vous seriez également surpris. On parle le patois alsacien, *mais on chante en français*; il n'est pas jusqu'au petit frère ou à la petite sœur, ne fréquentant pas encore l'école, qui n'essaient leurs voix mal assurées : c'est le commencement de la reprise française. »

La Littérature de la Russie.

On connaît la boutade de ce personnage d'un roman russe qui reprochait à son pays de n'avoir jamais donné une invention au monde, pas même le knout ou le samovar! Cet homme calomniait sa patrie, et sans vouloir dresser une liste qui nous mènerait jusqu'aux belles découvertes des savants Mendeleiev et Metchnikov, on peut affirmer que la Russie a inventé une des choses les plus magnifiques qui soient, et qui suffit à la rendre immortelle, sa littérature.

La littérature de la Russie! Quelle évocation d'efforts héroïques, de luttes ardentes, de réalisations émouvantes et belles pour faire triompher l'Idée!

L'Idée est déjà, au XIIe siècle, dans ces épopées populaires, ces bylines, que les diseurs chantent au monotone accompagnement des gousli devant le naïf auditoire des villes et des campagnes : chants qui célèbrent les héros légendaires, le brave Ilia de Mourom sur son cheval tigré, et les compagnons du grand-prince de Kiev, Vladimir Beau-Soleil.

Chez ces preux, dont les merveilleuses aventures sont le plus souvent des variantes russisées de légendes communes à tous les pays, l'imagination nationale a souligné et répété certains traits plus particulièrement de son goût, qui reflétaient ses tendances et ses aspirations. Par contre les personnages antipathiques sont accompagnés d'un leit-motiv qui ne laisse aucun doute sur les sentiments qu'ils doivent évoquer.

Serait-ce par hasard que le grand favori, celui dont on ne se lasse pas de redire les exploits, n'est pas un éblouissant Siegfried, marchant dans un cliquetis d'armes d'or, un fracas de trompettes wagnériennes, mais un pauvre paysan perclus, mira-

culeusement guéri par quelques saints de passage? Ce paysan héros est un brave homme au courage tranquille, au large sourire volontiers goguenard et qui n'aime à se battre que quand la chose en vaut la peine, lorsqu'il s'agit par exemple de châtier des brigands ou de repousser des incursions de barbares. Comme son frère d'armes Dobrynia, il n'est batailleur que par nécessité. Vers la fin de sa vie, il songe avec mélancolie au sang qu'il a été contraint de verser et il se dit qu'il est grand temps de finir. D'ailleurs, il ne se bat point pour une caste, même pas pour son prince, qu'à l'occasion il rabroue vertement; il défend les faibles, ses frères les paysans et tout son pays. Aucun sentiment de cupidité ne l'anime. A lui peut s'adresser la parole de Vladimir au guerrier qui, pour tout butin, ramenait une belle captive : « Dans notre empire de la Sainte Russie, semez une semence de héros : voilà qui est plus précieux que l'or et l'argent. » Aussi quand le hasard des rencontres met Ilia en possession d'un trésor, il dédaigne de se l'approprier. Il le donne à son Dieu, aux pauvres, aux orphelins. Lui, continue sa route, pauvre d'argent, riche de cœur.

Que nous voilà loin de la féroce épopée des Nibelungen, où, pour posséder des trésors d'or rouge et de pierres précieuses, les héros sont prêts aux plus sanglants massacres, aux plus infâmes guets-apens.

Les héros russes ne sont cependant pas insensibles à la beauté des métaux précieux ou des riches étoffes, mais c'est en artistes qu'ils en jouissent. Dans le *Dit de l'Armée d'Igor*, le fameux poème du XII[e] siècle, le prince Igor ne ressent qu'un ardent désir de gloire. A l'issue d'un premier combat victorieux, il distribue à sa droujina tout le butin fait, gardant seulement l'étendard de belle soie pourpre, à hampe d'or. Ici, comme tout à l'heure, on ne guerroie pas pour l'ivresse du carnage ou pour les conquêtes, mais pour la protection de la Russie et de la chrétienté.

Bien plus : ce poème épique, au rebours des épopées qui divinisent la guerre, la présente déjà comme un fléau. Il soupire après le temps paisible où le soc des charrues grinçait dans les sillons. Il voit à regret les soldats poursuivre l'ennemi, en terre inconnue, toujours plus loin de la patrie. Il plaint le prince blessé qui a sacrifié une vie de bonheur tranquille, il pleure les

morts, « dont les ossements ensemencent la terre noire sous les fers des chevaux. De cette semence lèvera pour la terre russe l'affliction. » Il pleure sur le pays ensanglanté et affaibli par la guerre, sur l'angoisse des femmes, sur la douleur des mères. La nature entière, rouge soleil, oiseaux des buissons, fleuves rapides, chênes noueux, vents et nuées, s'attriste ou reprend espoir avec lui.

Aversion pour la violence agressive, générosité et désintéressement, pitié pour les faibles et les malheureux, et en même temps, amour profond de la terre et de ses larges espaces, culte de la beauté naturelle et artistique, ne voilà-t-il pas, dès le XIIe siècle, les fusées lumineuses éclairant la route que suivra jusqu'à nos jours la littérature russe?

Marquons les étapes. Voyons ces riches et vigoureuses prémices presque anéanties par le recul politique qu'aux XIIIe et XIVe siècles produisent l'invasion et la domination tartares, puis la centralisation tyrannique de l'État moscovite.

C'est, pendant des siècles, le règne exclusif de la littérature religieuse : vies des saints, légendes pieuses, traités de morale, fortement teintés de cet esprit ascétique que l'orthodoxie avait gardé au christianisme.

De toutes ces productions on entend dire peu de bien : elles n'ont pas grand mérite littéraire. Mais elles ont été la pâture quotidienne et séculaire des âmes. Elles les ont imprégnées de l'esprit de charité et de sacrifice, les faisant vivre constamment dans un monde idéal proposé en modèle. Ces contemplations mystiques sont le point de départ d'infinis atavismes. Ce limon, séjournant pendant tant de générations, a fertilisé la terre. Il en a fait l'humus fécond d'où jailliront en rangs pressés, drues et éclatantes, les fleurs magnifiques du XIXe siècle.

Mais il faut patienter. Même lorsque, de son poing volontaire, Pierre le Grand a fait sauter le corselet moyenâgeux dans lequel étouffe la Russie, l'heure de la littérature n'a pas encore sonné; mais celle des livres est venue; livres techniques, ou d'utilité immédiate, indispensables au progrès de l'État, découverts en Hollande, Allemagne, France, Italie, et qu'une armée de traducteurs met tant bien que mal en langue russe. La fourmilière est au travail : point de place pour les cigales.

Et pourtant celles-ci sont là, dans l'ombre. Elles se sont glissées dans la cohue des livres importés, toutes tremblantes devant le froncement de sourcil de l'impérial charpentier. Lui mort, quel changement! La Russie, qui sous son implacable éperon a brûlé les étapes, souffle et modère son allure! Des femmes règnent, frivoles ou géniales; mais frivoles ou géniales, elles sont femmes, c'est-à-dire qu'elles aimeront ce qui brille, ce qui charme, le théâtre, la poésie, l'esprit. Elles aimeront s'entendre dire qu'elles sont belles, qu'elles sont bonnes, qu'elles sont grandes. Elles aimeront même qu'on le sache en dehors de leur cour, bien plus, au dehors de leur pays. Et qui dira cela plus galamment, plus hautement que les poètes : entendons par poètes d'ingénieux versificateurs acclimatant sur les bords de la Néva ce qui fleurit spontanément sur ceux de la Seine.

Mais si l'on est, non plus frivole, comme Élisabeth, mais géniale comme Catherine II, on voudra plus. On ne se contentera plus de poésie amoureuse, bucolique, satirique, dithyrambique. On moralisera, on polémiquera, on philosophera, tout comme au pays de Montesquieu et de Voltaire et « à la manière de.... ». On fera de la littérature un instrument de règne, on favorisera le journalisme. Sa Majesté sera elle-même le premier libéral et le premier homme de lettres de son empire. Et tout marchera à souhait jusqu'au jour où l'on s'apercevra que cela marche trop bien, que trop de bonnes volontés poussent à la roue et que le char roule vertigineusement sur une pente au bas de laquelle, horrifié, on découvre un abîme : la Révolution française. Alors, vite le frein, et même, pour plus de sûreté, en arrière!

Il est bien dangereux d'entr'ouvrir une porte. Dans ce pays d'autocratie, de noblesse exclusivement propriétaire et de servage, on veut faire entrer la politesse et le bon ton. Et l'on va demander le bon ton à notre XVIIIe siècle, qui ne rêve que de limiter le pouvoir royal, de supprimer les privilèges des nobles, de proclamer le droit de tout homme à vivre libre!

On a aussi ouvert la porte à l'Allemagne et à l'Angleterre, et par cette porte ont passé non seulement Gellert, Kleist, Lessing, Klopstock, non seulement Shakespeare, Richardson, Young,

Sterne, mais le puissant mouvement maçonnique du XVIIIe siècle.

Quoi d'étonnant si de grands cœurs, comprenant la portée de ces exemples, s'appliquent à en faire profiter, non des salons de beaux esprits, mais la masse du peuple opprimé ? Quoi d'étonnant s'il surgit un Novikov, qui, pour avoir dénoncé « la barbarie d'hommes, tyrans de leurs semblables », subit la torture et la réclusion, s'il se lève un Radichtchev qui, pour avoir dès 1790, compati au sort des paysans serfs, connut les chaînes et la Sibérie et se suicida à la seule menace d'un second exil ?

L'Idée est en marche, consciemment cette fois, et rien ne l'arrêtera plus, ni répressions, ni désillusions, et cependant ni les unes ni les autres ne manqueront. Les princes se succéderont, libéraux ou autoritaires, parfois l'un et l'autre, selon les fantaisies ou les événements. Ils se poseront en protecteurs des lettres, mais souvent pour mieux les domestiquer. Car ils ont vite compris la redoutable puissance du Verbe. Nicolas Ier sait que ce qu'il a trouvé à la tête de la rébellion libérale de décembre 1825, c'est l'élite intellectuelle du pays, ce sont des nobles qui croient qu'une armée ne suffit pas à défendre un pays et dont les écrits et les propos sont la flamme qui dévore les trônes.

Aussi le pouvoir accorde ses faveurs à ceux qui soutiennent dans leurs œuvres les principes traditionnels, ou qui se contentent de divertir ou d'émouvoir par les éternels lieux communs de la littérature. Et quelle monarchie manqua jamais d'écrivains avides d'être bien en cour ou désireux de ne pas « avoir d'histoires » ?

Au reste la zone neutre est large et l'on y a fort à faire. La littérature russe a grand besoin de perfectionner son mécanisme. Le style politique du XVIIIe siècle empruntait la majeure partie de son vocabulaire à la langue liturgique. Les premiers qui sentent la nécessité d'expurger cette langue pour la rapprocher de celle de la conversation, ont eux-mêmes grand'peine à échapper à l'influence de leurs prédécesseurs. Le naïf parler des rues, de son côté, est insuffisant. D'où un travail long et délicat de mélange, de dosage, de filtrage et d'infinis tâtonnements.

Ajoutez à cela les formes. Ce ne sont pas les Vies des Saints qui contiennent des modèles de tragédies, drames, comédies,

fables, nouvelles, épopées, poèmes lyriques, sonnets. Tout vient d'occident, et cela n'arrive pas comme des cadres sans toile. Cela est apporté par d'impétueux courants : pseudo-classicisme, à la suite de quoi la scène russe déclame en cothurne avec une emphase à rendre jaloux Thomas Corneille et Crébillon; ossianisme, qui fait aux drames et aux poèmes un décor de rochers, de vents farouches, de flots déchaînés, de lunes désolées ; sentimentalisme, traînant à sa suite les touchantes idylles, les désespoirs muets suivis de suicides romanesques, les cœurs gémissants, les méditations dans les cimetières, les apitoiements sur les plus humbles objets, les soupirs, les larmes à tout propos ; fantastique, avec ses scènes macabres, ses diableries, ses visions affolantes. Enfin, que de ravages fait le byronisme ! Entendez par byronisme Lara, le Corsaire, Manfred, certaines attitudes de Childe Harold et de Don Juan, l'ironie, le désenchantement, avec un grand manteau noir, des yeux ténébreux et un front pâle.

Et voilà pour près d'un demi-siècle de nourriture variée. Bon appétit messieurs ! plagiez, imitez, il en restera toujours quelque chose. Car vous êtes jeunes, vous avez l'estomac robuste et ces aliments, assimilés, vous feront les os solides et le sang riche. C'est de l'eau pour votre moulin, évidemment, mais de l'eau qui se jette dans votre ruisseau primitif, ce ruisseau dont nous avons vu la source dans les épopées populaires, les légendes pieuses, et que nous aurions pu retrouver aussi dans ces jolis contes pleins de poésie qu'on récite dans les veillées ou dont on berce les enfants, ou dans ces chants qui accompagnent les rondes villageoises, les rites traditionnels autour du bouleau ou du saule. Ceci, vous l'aviez un peu perdu de vue, par excessive modestie, lorsqu'on vous eut dit qu'il n'y avait de bon ton que celui de Paris. Vous avez rougi de ces vulgarités, rougi en public. Mais vous gardiez une secrète tendresse pour ces Gottons. Chez vos bardes les plus solennels, on trouverait toujours un coin où l'on a timidement tenté de les introduire en faisant leur toilette, à la mode des bergères de pastorales. Par degrés, on s'est enhardi : celui-là leur enlève le chapeau et les coiffe du mouchoir rouge, celui-ci leur laisse le sarafane, tel autre les lourdes tresses tombantes, jusqu'à ce qu'enfin celui qui a com-

pris leur vraie et impérissable beauté, souffle sur la poudre qui les fardait encore et fait apparaître leurs belles joues de pêche mûre, leurs lèvres fraîches et rieuses, leurs yeux pétillants de vie ardente. Celui-là, il a passé aussi par tous les stages, il a été, en de vertigineux avatars, Parny, Chénier, Chateaubriand, Byron, Shakespeare, que sais-je encore ? Mais un beau jour, avant la trentaine, il s'est réveillé lui, bien lui, Alexandre Pouchkine.

Lui, c'est d'abord un homme qui ne rougit pas de son pays, j'entends qui le croit capable de fournir des thèmes poétiques, d'être chanté, non pas seulement dans ce qu'il a pu faire de grand ou de retentissant par le fait de ses héros et de ses tsars, mais dans ce qu'il a de plus apparemment effacé, de plus humble, de plus gris. C'est donc un écrivain qui a senti l'âme de son pays. Comme cela est méritoire! Voilà un homme élevé dans un monde d'esprits forts et de beaux esprits, à la française, qui, peu après la vingtième année, pour quelques poèmes libertins et réformistes, est exilé sur les bords de la mer Noire, parmi d'éblouissants paysages dont il sait d'ailleurs goûter et célébrer la splendeur, mais qui, se retrouvant plus tard dans son petit village russe aux humbles izbas, aux lignes monotones, trouve, pour en chanter les aspects quotidiens, rumeurs familières, chars gémissants qui passent, danses de paysans, féerie des forêts blanches, folles courses des traîneaux sur le moelleux tapis de neige, les vers les plus évocateurs et les plus émus.

Cet homme, à Pétersbourg, parle à l'Empereur, fréquente les salons aristocratiques, baise la main des plus célèbres beautés. Qui va-t-il choisir pour héroïne de roman ? Une petite provinciale naïve et superstitieuse, sauvage et rêveuse, jamais sortie de sa modeste maison de campagne et qui s'éprend du premier cavalier à la mode que le hasard envoie dans son désert. Et cette petite provinciale, qui a osé la première déclarer son amour, dont le beau cavalier fait fi, se trouve être l'âme la plus spontanée, la plus exquise et en même temps la plus héroïquement droite qui ait jamais rayonné dans des yeux candides. Quelle héroïne l'a dépassée? Les jeunes filles de Tourguenev seraient-elles aussi attirantes, si, sur leur berceau, cette pure lumière n'avait lui, Tatiana de Pouchkine, douce étoile du matin ?

Ainsi, en dehors de la question politique et sociale, la littérature, momentanément, pouvait vivre. Pouckkine l'a montré. Mais elle ne pouvait vivre qu'à la condition de suivre cet exemple, c'est-à-dire de peindre son pays, choses et gens, sincèrement et véridiquement.

Or, ce qu'on voyait n'était pas toujours réjouissant. Comment dans ces conditions, la peinture en eût-elle été gaie ? « Il ne faut pas s'en prendre au miroir si l'on a le museau de travers ! » dit excellemment Gogol. Que de miroirs se mettent à jouer par la Sainte Russie !

L'un réfléchit les cercles élevés du monde officiel, et voici apparaître favoritisme, servilité, népotisme, honneurs achetés au prix de l'honneur, médisance, avilissement de tous les sentiments jusqu'à ceux de l'amitié et de l'amour. En contraste, la protestation virulente d'un cœur généreux qui souffre et étouffe dans ce milieu. Et c'est *Le Malheur d'avoir de l'esprit*, de Griboïédov.

L'autre reflète à la fois *le héros de son temps* qui le manœuvre, et l'entourage. Mais quelle opposition ! D'un côté un monde frivole, noble de nom, bourgeois d'âme, avec le terre à terre des jouissances matérielles et banales, les petits calculs, les intrigues, les cabales, les jalousies mesquines, féroces ou simplement rosses : officiers fêtards, bêtes ou vantards, femmes et jeunes filles sans originalité, dont chacune peut être rangée dans un emploi classé, de la femme fatale et adultère à l'ingénue rêvant de la blanche robe de mariée. De l'autre, une personnalité puissante, orgueilleuse et frémissante, sous un masque froid et ironique, une âme qui se sent à l'étroit sur cette terre bornée et qui rêve de tous les infinis. Et parce qu'elle ne peut rencontrer ces infinis, elle prend en dégoût les quelques fleurs consolantes qui émaillent la prison terrestre et qui suffisaient à un Vigny. Elle repousse un amour qui ne dure qu'un temps.

> Aimer, mais qui donc? Pour un temps, ce n'en est pas la peine,
> Et l'on ne peut aimer toute l'éternité!

De ne pouvoir assouvir ses aspirations vers l'infini, elle en devient cruelle et parfois injuste envers ce qui finit. Pose byronienne ? Non pas. Lermontov a admiré, imité Byron pour les

affinités qu'il découvrait en lui, mais il est bien lui-même, depuis les sarcasmes qui cachent la blessure mal fermée d'un cœur trop sensible, jusqu'à cette passion pour tout ce qui, de quelque façon, participe de l'immensité.

Où se réfugieront de telles âmes ? Dans les déserts et sur les cimes. C'est pourquoi elles adoreront le Caucase, avec son azur limpide comme l'éther divin, ses pics neigeux, autels géants du ciel, ses abîmes insondables, ses torrents déchaînés, dédaigneux des rivages, ses chevaux indomptés, son peuple impulsif et ardent. Pour la même raison, elles aimeront ce qui, dans leur pays, satisfait ce besoin d'espace et de liberté. Lermontov aime sa patrie, mais non pour son glorieux passé, il l'aime, comme il le dit, pour

> Le froid silence de ses steppes,
> Les ondulations de ses forêts profondes
> Et les crues de ses fleuves pareilles à des mers ;

mais aussi, il aime ce qui est à l'antipode de la vie artificielle des capitales, les voyages de nuit en char de paysan, les tremblantes lumières des villages mélancoliques, la pauvre izba de chaume aux volets naïvement ouvragés, et, par les nuits fraîches, comme Pouchkine, il contemple sans se lasser

> La danse où l'on trépigne et siffle
> Au bruit de voix des moujiks ivres.

Regardez dans un autre miroir : une petite ville de province, somnolente, potinière et sale, mise en coupe réglée par une collection de fonctionnaires concussionnaires, grotesques, maniaques et ivrognes, soudain agenouillés, effarés et tremblants, devant un joyeux drille qu'ils prennent pour un réviseur et qui les plume de main de maître. Et c'est *Le Réviseur* de Nicolas Gogol. Mêmes échines courbées devant l'argent et l'influence, même spectacle, mais plus développé, dans l'immense Russie que parcourt la légendaire carriole de l'escroc des *Ames mortes*, avec en plus une galerie bigarrée des maîtres du sol, ces nobles que nourrit le labeur du paysan serf, corvéable et fouettable à merci : Nozdrev, hâbleur, joueur, tricheur, jouisseur effréné de la vie ; Sobakevitch, brutal, vorace, égoïste, qui soigne ses moujiks comme un bétail de rapport ; Pliouchkine, sordide et

avare; Korobotchka sotte, superstitieuse, méfiante, larmoyante et quémandeuse. Le meilleur, c'est Manilov, et quel est-il? Au premier abord le plus aimable des hommes, affectueux et tendre, ne rêvant qu'amitié et amour, mais incapable de sortir d'un sentimentalisme vague et stérile et de faire positivement le bien. Il est doux et bienveillant avec ses serfs? Mais il est aussi doux pour son intendant, coquin qui maltraite ces serfs et les réduit à s'enivrer pour oublier leurs misères.

« Que notre Russie est triste! », avait dit Pouchkine à une lecture de Gogol. Oui, cette Russie-là. Et comme Lermontov, Gogol a besoin de s'arracher à ces tableaux dont il prétend rire, alors qu'il est bien près d'en pleurer. Il s'en arrache par le rêve, par la vie merveilleuse parmi les êtres surnaturels, loups-garous, sorcières chevauchant le diable, roussalki aux cheveux verts, et les mille incarnations de l'Esprit impur, si redoutées des crédules villageois. Il s'en arrache en se retrempant dans sa steppe chérie dont les herbes mauves et or montent au poitrail des chevaux. Il y voit avec ivresse le vautour planer immobile, les oies sauvages s'envoler en criant, les mouettes se baigner avec délices dans l'air bleu, tandis que galopent sur leurs petits chevaux, les hardis cosaques dont il a célébré dans *Taras Boulba*, l'humeur aventureuse et indépendante, le sens de la fraternité et de l'égalité.

Voyez-le encore, par une tiède nuit d'Ukraine, sous la voûte immense brûlant de mille feux, environné d'un océan de parfums, et trouvant des accents sublimes pour traduire cette beauté divine! Laissez-le contempler le large fleuve nourricier de la Russie de Kiev. Suivez sa troïka qui dévore l'espace au tintement fou de la clochette et vous l'entendrez, transfiguré par l'enthousiasme, prophétiser les hauts destins de la Russie.

Mais ce ne sera pas la Russie des fantoches inconscients ou malfaisants qu'il a peints, fruits d'une civilisation bâtarde, ce sera celle dont l'âme s'exhale dans les chants populaires, celle qui a gardé ses antiques traditions de bonté simple, de pur christianisme, de constant perfectionnement moral et de foi ardente.

Ceci, c'est la conclusion de Gogol, c'est-à-dire d'un homme à l'âme essentiellement religieuse, d'une religion que l'âge, les scrupules, les remords même d'avoir mis son génie au service de l'art profane, ne firent qu'exalter, au point de faire chanceler

sa raison dans l'hallucination démoniaque ; mais ce n'était pas, ce ne pouvait pas être la conclusion de tous.

Que la Russie fût malade, bien malade, cela ne faisait aucun doute. Mais sur le diagnostic et les remèdes les médecins ne s'entendent pas toujours. Ici cependant on sentait bien que le mal venait de l'abîme qui séparait les classes possédantes et dirigeantes des classes exploitées. Mais même pour combler cet abîme, il y avait plusieurs solutions possibles.

On pouvait, comme Gogol, concevoir la solution miraculeuse, c'est-à-dire le maître s'amendant lui-même, au point de se faire bénir et adorer de l'esclave, solution qui nous paraît, à nous, bien naïve, utopique et contradictoire, mais qui germait naturellement dans un cerveau idéaliste et mystique. Cette manière de voir était peu répandue et même chez Gogol, elle n'apparaît que tardivement.

La plupart des francs esprits, je néglige ceux qu'aveuglent le parti pris ou l'amour exagéré d'un bien-être égoïste, sentent bien où le bât les blesse, et la littérature, par une convention tacite, va projeter sur la plaie son faisceau de rayons. Qui pourrait parler, sinon elle ? Le journalisme est bâillonné. Elle, au contraire, peut présenter des tableaux fidèles de la vie, cent fois plus éloquents que toutes les dissertations, et qui se graveront au plus profond du cœur et de la mémoire. Ce n'est pas seulement le sort des serfs, mais un drame de conscience qui se joue.

Jusqu'au milieu du XIXe siècle, la noblesse possède presque seule la culture littéraire et écrit. Cette même noblesse possède les serfs et bénéficie de leur labeur de bêtes de somme, par elle-même et par l'héritage des ancêtres. Tout son bien-être est bâti sur cette iniquité. Comment, si l'on est sensible, ne pas souffrir de remords ? Comment ne pas vouloir rejeter ce poids de la conscience, et comment ne pas voir que ce servage, au point de vue moral, est aussi funeste aux maîtres, puisqu'il les habitue, non seulement à la tyrannie qui fausse le jugement, mais à l'inertie, à l'oisiveté et à toutes leurs désastreuses conséquences ?

Le problème est angoissant. Chacun apporte sa solution. C'est un drame moral, et cela nous donne la clef de la littérature russe qui ne pouvait, sans se déshonorer, être une littérature d'art pour l'art, mais devait être toujours la grande voix de consciences

inquiètes, à la recherche du bonheur pour tous et de la paix pour elles-mêmes.

Or, nulle littérature, à ce moment, n'est mieux outillée pour agir. En plus des qualités que nous avons constatées, elle a le don d'infinie pitié. Mais ce n'est plus seulement ce sentimentalisme, si spontanément adopté naguère, parce qu'il faisait vibrer des cordes intimes; c'est quelque chose de plus grave, de plus condensé et de plus fort; c'est un levier qui peut soulever le monde. Cette pitié, on la découvrirait déjà dans des poèmes et des nouvelles de Pouchkine, même dans Lermontov, mais c'est Gogol qui en a dégagé la portée dans sa nouvelle *Le Manteau.*

Ici nous ne nous contentons pas de plaindre l'humble scribe grêlé qui, pour un salaire de famine, met tout son cœur à mouler sa calligraphie officielle, dernier mot de sa science et de ses amours. Nous ne nous contentons pas de nous indigner contre les jeunes collègues qui l'accablent de quolibets. Nous comprenons ce que veut dire la supplication que, de temps à autre, leur jette le silencieux souffre-douleur : « Laissez-moi! pourquoi m'offensez-vous? » Sa voix, dit Gogol, avait alors un son étrange, et il semblait qu'elle eût voulu dire : « Mais moi aussi, je suis ton frère. » Je suis ton frère! c'est-à-dire je suis comme toi un homme! Respect à cet homme, respect à cette âme! Peut-on, d'une manière plus simplement émouvante, poser le principe de la dignité humaine, autour duquel se livreront plus tard tant de retentissantes batailles?

En vérité, la littérature russe ultérieure n'est que la croissance normale de ces pousses. Dostoïevski l'avouait : « Nous sommes tous sortis du *Manteau* de Gogol. » Même la théorie tolstoïenne de la non-résistance au mal, envisagée comme le moyen d'anéantir le mal, est déjà dans *Le Manteau.* Le souffre-douleur ne rend pas coup pour coup. Il suffit de son timide reproche pour que l'insulteur soit troublé jusqu'au fond de l'âme et désarmé.

Ce sentiment de la dignité humaine est aussi l'invisible charpente des *Récits d'un chasseur*, d'Ivan Tourguenev. Et avoir peint, avec ce relief, cet art insurpassé, des types de paysans dont un si grand nombre inspirent moins la commisération qu'ils ne forcent le respect et l'admiration, c'était avoir gagné la bataille. Comment, à de telles âmes, refuser le droit au développement

libre? C'était là le document humain, la vivante preuve, et cela facilitait singulièrement la besogne des confrères qui, par tous les moyens en leur pouvoir, poursuivaient le même but, sans en excepter Herzen, l'émigré qui, des blanches falaises d'Albion, sonnait à toute volée sa *Cloche*, dont les sonorités vibraient jusque sous les lambris du tsar.

Léon Tolstoï apportait son témoignage non moins précieux dans les *Récits de Sébastopol*. Si ces *Récits* sont, à leur heure, la plus saisissante peinture de la guerre moderne, peinture dont notre expérience actuelle fait encore ressortir l'éternelle vérité, ils sont aussi les lettres de canonisation du paysan russe. Rappelez-vous le sentiment de honte de lui-même, éprouvé par le noble officier, devant la grandeur de ces simples soldats, qui acceptent toutes les souffrances avec une bonne humeur stoïque ou une résignation sereine, et toujours une invincible foi.

Dans le camp des poètes, des voix donnent la réplique. Le poète Koltsov avait montré le laboureur serf, gardant parmi les souffrances, la joie du travail, la perception très nette que travailler, ce n'est pas servir le maître, mais servir le Maître des maîtres, et le remercier de faire lever le blé.

J'irai contempler,
J'irai admirer,
Ce que le Seigneur
Envoya aux hommes
Pour tous leurs labeurs :
Le seigle me monte
Plus haut que la taille,
De tous les côtés,
A la gaie lumière
Il rit, comme l'hôte
Envoyé de Dieu.

Écoutez le faucheur :

Détends-toi, mon épaule,
Prends ton élan, mon bras,
Vent de midi
Souffle-moi au visage,
Rafraîchis et ondule
La steppe immense!
Toi, bourdonne, ma faux!
Jette ton large éclair,
Et bruis, bruis,
Herbe fauchée!

Après lui, plus haut que toutes les voix, s'élève celle de Nekrassov. La gloire de Nekrassov, c'est bien d'avoir pleuré et fait pleurer sur la souffrance russe, mais c'est aussi d'avoir montré quelle iniquité, quel péché c'était de faire souffrir et de dépraver un pareil peuple.

Il sort du peuple, ce robuste gars qui, après huit ans de service militaire, frappé brutalement par un supérieur, revient chez lui épuisé et crachant le sang. Il n'a plus qu'une dizaine de jours à vivre, il se sait perdu, et pas une fois il n'a proféré une plainte contre ses bourreaux. Il consacre ce qui lui reste de force à consoler sa vieille mère, à réparer la clôture du potager. Il rêve de refaire le toit du hangar... Cloué au lit et sentant sa dernière journée venue, il fait l'effort suprême, il se lève et sort, appuyé sur la pauvre vieille.

Il voulut se lever pour revoir le soleil,
. . . .
Il fit ses adieux au bétail,
Ses adieux à la grange, à la chambre de bains...

Et regardant les foins, il se prit à songer :

« Adieu, adieu! mon champ chéri!
Je te fauchais dans ma jeunesse! »
— Et mon Vania fondit en larmes.

Une chanson soudain s'élève de la route, il la reprend avec ce qu'il peut donner de voix, mais aux premières notes, il étouffe et s'affaisse. C'est à grand mal le retour, le délire, suivi d'une dernière lueur de raison :

Il murmure : « Adieu, mère,
Te voilà seule de nouveau! »

Et la mère, qui raconte ce drame en peu de mots, « peu de mots, mais un fleuve de douleur, un fleuve de douleur sans fond », la mère se penche sur lui...

Je me penchai sur mon Vania,
Le bénis d'un signe de croix,
Lui dis adieu.
... Il s'éteignit comme un petit cierge,
Un tout petit cierge d'icone...

La grande victime, c'était surtout la femme, que le sort avait faite épouse, mère et servante d'esclave, alors qu'elle était née

pour un plus haut destin. Si vous rencontriez alors tant de visages mornes et comme effrayés, c'est que les mariages forcés, les coups, le renoncement à toute indépendance faisaient leur œuvre. Mais que par hasard la paysanne ait échappé à ces dissolvants et vous la retrouverez telle que la bonne nature l'a créée, avec ses incomparables dons, célébrés par Nekrassov.

Il est des femmes, dans nos villages russes,
Au grave et tranquille visage,
Aux mouvements gracieux et forts
Et qui ont la démarche et le regard des reines.

Cette femme active, courageuse au point d'arrêter les chevaux emportés, d'entrer dans une chaumière en flammes, infatigable faucheuse, épouse chaste, mère admirable, sait, aux jours de fête, rire, chanter et danser comme un enfant. Demain, peut-être, au retour d'un charroi dans la neige, le mari se couchera pour mourir, et la veuve, dans la blanche forêt où elle a dû aller couper le bois, raidie par le souffle glacé du gel, s'endormira debout, de l'éternel sommeil.

Une preuve encore que la race est bonne, est fournie par les enfants. Quelle vivacité dans leurs yeux! quelle curiosité, quelle ingéniosité, quelle imagination déjà poétique! Pourquoi l'enfant tient-il une si large place dans la littérature russe, sinon parce qu'il est, lui aussi, un vivant témoignage?

Tourguenev a, dans les *Récits d'un Chasseur*, mis en scène ces crânes petits bonshommes, qui devisent gravement en gardant les troupeaux, sous la nuit pailletée d'astres.

Nekrassov n'avait pas de plus grand plaisir que d'écouter le babil des petits paysans qui le suivaient à la chasse, à la cueillette des champignons, ou qui guettaient son réveil par la fente d'une porte de grange.

Yeux gris, yeux bruns, yeux bleus,
Mêlés comme les fleurs des champs,
Yeux si pleins de tranquillité,
De liberté et de tendresse,
Et si pleins de sainte bonté!

Avec attendrissement, il nous introduit dans leur vie. Il les montre écoutant avidement les récits de voyages et d'aventures, voulant fougueusement apprendre à scier, forer, étamer, raboter.

Voici leurs baignades dans la rivière : « les têtes blondes émergent comme des champignons blancs dans une clairière ». Et que d'appels, de cris de joie et de surprise, dans la forêt! Que de butin triomphalement rapporté! Mais voici mieux, l'hiver. Un chariot apparaît : le conducteur, en hautes bottes et en pelisse, gourmande son cheval, d'une étrange voix de basse. Et lui-même est tout juste haut comme le pouce. « Bonjour, lui dit le poète — Passe ton chemin! répond-il. — Oh! oh! quel homme terrible! — Tu vois bien que je travaille! Mon père abat les arbres, et moi je les charrie — Quel âge as-tu? — Six ans sonnés; mais la famille est grande, et elle n'a que deux hommes, mon père et moi! »

A mettre ainsi en relief les qualités du paysan, qui trouvent leur développement naturel dans l'organisation de la commune rurale, du mir, à attribuer la responsabilité des fautes et des malheurs à la société qui l'exploite, on aboutit à deux conclusions possibles.

Ou bien le paysan détient le secret de la vraie vie; c'est donc sur lui qu'il faut se modeler, en rejetant les théories et institutions empruntées à l'occident, depuis la réforme de Pierre. Bien plus, le secret de la vraie vie, s'il est bon pour la Russie, n'est pas moins salutaire au monde. Il faut, par charité, en faire bénéficier l'univers. Succédant aux peuples qui, selon la théorie de Hegel, ont tenu tour à tour le flambeau sacré, la Russie apporte son évangile, qui régénérera l'humanité. Cet évangile, c'est le Credo du Paysan. Telle est la thèse messianique des slavophiles et de leurs descendants plus ou moins directs, jusqu'au plus extrémiste de tous, Léon Tolstoï.

Ou bien le paysan est victime du cadre social, parce que celui-ci a vieilli, au point d'être, en Europe, un anachronisme. Il faut substituer à ce cadre celui qui assure, en Occident, le libre développement de l'individu : constitution, parlementarisme, socialisme. Telle est la thèse des occidentalistes.

Nous entrons en pleine bataille. Deux tendances sont face à face : d'un côté la limitation volontaire et le recueillement du moi, de l'autre l'expansion indéfinie de l'individu. Le premier camp apparaît au second le refuge de l'immobilité et de la réaction, le second semble au premier dangereusement révolution-

naire; et il le serait bien vite en effet, si le gouvernement lui laissait appliquer les principes qu'il emprunte d'enthousiasme à nos hommes de 1848 et à leurs successeurs.

L'affranchissement des serfs, enfin obtenu, n'arrange nullement les choses. Il ne suffit pas de décréter la liberté d'un trait de plume. Il faut l'organiser, l'orienter. Et qui n'a son conseil à donner? Justement le pouvoir s'est fait meilleur prince. La censure s'est relâchée. Le journalisme et la critique s'en donnent à cœur joie. Ils parlent même si haut qu'ils en étouffent la voix de la littérature. Le roman, la poésie, c'était bon au temps où l'on rêvait l'émancipation. Maintenant qu'il s'agit de la pratiquer, le beau doit céder la place à l'utile, ou plutôt, se mettre à son service.

Il ne suffit plus que de nobles écrivains libèrent leur conscience et expient le péché de caste. Il ne suffit plus de ces élans généreux brisés net par une étrange fatalité slave que déplorait Nekrassov. Il faut aboutir. Place aux réalisateurs! Place à ces roturiers, travailleurs acharnés, férus de sciences naturelles, matérialistes, réalistes, nihilistes, qui réclament l'émancipation intégrale de l'individu, l'égalité de droits de la femme et de l'homme, l'absolue liberté de croyance.

Autour de ces doctrinaires, une nouvelle littérature se lève, qui fouille la vie de toutes les classes pour en exposer les tares et suggérer les remèdes. La vieille vie patriarcale et seigneuriale repasse sous nos yeux, non plus sous la lumière sereine d'un Serge Aksakov, mais sous le jour cru d'un Chtchédrine, qui la crible de flèches acérées.

La vie des marchands défile sur la scène, avec le despotisme des chefs de famille, la brutalité des instincts, la tyrannie des préjugés et de l'ignorance, étouffant les jeunes âmes avides de liberté et d'air pur.

La vie paysanne est scrutée dans ses replis les plus obscurs; on en étale les plaies, pour mieux démontrer l'urgence de l'intervention. Le développement des chemins de fer et de l'industrie a poussé vers les villes des centaines de milliers de paysans et créé un prolétariat urbain, abîme de misère et de vices. Que d'ulcères à mettre à nu! Et quelle colère contre les fauteurs de famine, d'ivresse et d'ignorance, non plus seulement les dirigeants,

mais ce monde grandissant d'accapareurs, de spéculateurs, brasseurs d'affaires, capitalistes jouisseurs, hypocrites ou cyniques. Contre eux que de réquisitoires amers, méprisants ou haineux!

Colère, mépris, haine? Quels sont ces mots? Qu'est-il advenu de la douce âme slave? Seraient-ce là des sentiments importés d'occident? Non, c'est aussi un fruit de terroir. Gardons-nous de faire de nos Russes des moutons bêlants, tendant toujours la gorge au couteau. Nekrassov nous montre le peuple restant sourd à l'appel d'un tsar qui, orgueilleux de sa puissance et de son or, médite une agression sanglante contre un de ses voisins. Ce peuple, à travers l'esclavage, a gardé intacte la liberté de son cœur; il a sauvé ce qui fait sa force : conscience pure et vivante équité.

La force et l'injustice
Ne sauraient vivre ensemble,
Et jamais l'injustice
Ne suscita le sacrifice.

Mais donnez, à ces hommes, une cause juste à défendre,

Ils se lèvent sans qu'on les pousse,
Sans qu'on les en prie, ils avancent.
Grain à grain le blé
S'amasse en montagnes!
Une armée se dresse
Aux rangs innombrables
Et portant en elle
La force invincible!

Ces Russes, qui ont l'instinct et la passion de la justice, ces Russes, nés pour aimer, ont parfois, en voyant maltraiter leurs dieux, des révoltes de tout l'être, des accès de colère à leur faire éclater le cœur. Quel est le ferment de ces courtes haines, si ce n'est un infini amour? Nekrassov se peint lui-même lorsqu'il oppose au poète souriant, idole de la foule, celui qui a fait son devoir de justicier farouche, sous les insultes et les malédictions :

Partout on le maudit.
Mais devant son cadavre
On comprendra ce qu'il a fait
Et combien, dans sa haine, il y avait d'amour!

Le véritable russe n'est pas, ne peut pas être un tiède; il a

horreur des mesquineries et des compromis; il se reconnaît dans les vers d'Alexis Tolstoï,

Si l'on aime, alors follement,
Si l'on menace, alors sans rire,
Si l'on insulte, alors en rage,
Si l'on parle, alors carrément.
Si l'on discute, hardiment!
Si l'on châtie, point pour des riens!
Si l'on pardonne, de tout cœur,
Si l'on festine, festin de roi!

Si l'on pardonne, de tout cœur! Voilà qui dit bien haut que la colère ne s'avilira jamais à devenir de la rancune.

La mêlée continue à faire rage. Or, peindre cette mêlée, depuis ses origines, incarner dans des personnages ces chocs d'idées et de passions, en dégager les mobiles, faire revivre les tragédies, et aussi les comédies d'âmes, c'est de la matière plastique pour un artiste. Tourguenev en a modelé des chefs-d'œuvre, ce farouche athlète Bazarov et ces adorables statues de jeunes filles, Hélène, Natacha, Lise. D'autres ont été moins heureux. Tous ont risqué leur popularité. Car, même si l'on est impartial, chose difficile à un artiste, on ne contente pas tout le monde, on risque même de ne satisfaire personne.

Seront-ils plus heureux, les rares délicats qui se sont éloignés de l'arène, et dont l'âme géorgique ou romantique trouve son bonheur à contempler la nature sous ses multiples aspects, ou à se transporter dans le passé héroïque? Aux yeux de ceux qui se battent, ils sont des déserteurs. On les traque. Font-ils paraître un recueil de vers, indignation, dédain, ou méprisant silence dans les revues. Soyons plus indulgents. Rendons justice aux magnifiques poèmes où un Maïkov, bien avant Sienkewicz, dresse en face de l'antique Rome païenne la Rome nouvelle des catacombes. Admirons l'inspiration d'un Tioutchev, qui plane au-dessus des mondes dont l'énigme le hante. Comprenons l'émotion religieuse, l'amour presque douloureux, tant il est fort, qu'un Polonski éprouve devant la féerie du ciel. Goûtons le charme d'un Fœth, dont la poésie apparaît comme une forêt pleine d'appels d'oiseaux, de senteurs d'herbes et de feuilles, avec ses riches coloris, variant selon les saisons et les heures. Voici les retraites mystérieuses où la volupté dit ses ivresses;

voilà les clairières où surgit soudain le vaste ciel, ciel de nuit où palpite le chœur des étoiles, ciel de jour, rayé de vols d'hirondelles, dont les cris stridents appellent le poète, là-haut, où l'âme librement pourrait battre des ailes. Laissons-nous gagner par l'enthousiasme d'un Alexis Tolstoï, fier de retrouver les plus hautes qualités russes dans les héros de la Russie Kiévienne et jusque dans ce faible Tsar Fédor, dont, par un miracle d'amour, il a fait une des plus pures incarnations de l'âme slave.

Qui dira mieux les chastes caresses du regard, l'essence éternelle de l'amour?

> Bientôt nous nous fondrons tous en un seul amour,
> En un unique amour, vaste comme la mer,
> Que ne contiendront plus les rives de la terre!

Qui dira plus ardemment la joie du renouveau, l'exubérance des jeunes forces, la fierté de tout ce qui est noble, clair et beau? Qui fera tenir en moins de mots plus de choses?

> O mon pays, pays natal,
> Chevaux lâchés en liberté,
> Cris des troupes d'aigles au ciel,
> Voix des loups dans la plaine!
> . . . .
> Ohé! toi, ma patrie!
> Ohé! les pins des bois profonds.
> Chant du rossignol à minuit,
> Le vent, la steppe et les nuages!

Mais le tableau est incomplet. Où est l'homme? Or, l'étude de l'homme et de sa destinée était le seul problème qui dût légitimement occuper la littérature. Qui poursuivra cette tâche avec plus d'opiniâtreté et de succès que Léon Tolstoï et Dostoïevski?

On sait avec quelle effrayante pénétration Dostoïevski a lu dans l'homme. Il apporte, à fouiller les replis de l'âme, une absolue sincérité. En vivant côte à côte avec les forçats, il avait sondé la profondeur de l'adage russe : « Ame d'autrui n'est que ténèbres ». Il avait compris l'inanité des classifications psychologiques, la réalité, si diverse, dépassant toujours les déductions de la pensée abstraite et tendant au fractionnement à l'infini. Durant des années, on vit à côté d'hommes qui paraissent brutaux et grossiers; un événement survient qui révèle une richesse de sentiments délicats et de souffrances insoupçonnées.

Quelle joie de découvrir que tel forçat est moralement supérieur à son geôlier; de retrouver la survivance de l'âme chez les êtres les plus déchus, de libérer l'étincelle divine qui se cache en toute épave humaine, et en regard, de rabaisser le moi dominateur, l'égoïsme orgueilleux ou le pharisaïsme de vertu.

Marmeladov est un incurable ivrogne; il vit de la honte de sa fille, mais il a conscience de son infamie. Il repousse la pitié des hommes et n'en appelle qu'à celle du Christ : « Celui-là est le seul juge. Il viendra demander : « Où est la fille qui s'est « dévouée à sa méchante marâtre, qui a eu pitié de son père « ivrogne? Viens, je t'ai pardonné déjà, je te pardonne parce que « tu as beaucoup aimé. » Et il pardonnera aux bons et aux méchants, aux sages et aux humbles. Puis, il nous appellera : « Venez, dira-t-il, vous aussi, venez, les ivrognes, les faibles, les « luxurieux ». Et nous avancerons tous, sans honte... Et il dira : « Vous êtes des porcs! Vous avez la forme et le sceau de la bête! « mais venez, vous aussi! » Et les sages, les raisonnables s'écrieront : « Seigneur! pourquoi les reçois-tu? » Et il dira : « Sages, « je les reçois, je les reçois, hommes raisonnables, parce que pas « un d'eux ne s'en est jugé lui-même digne! » ... Et il étendra sur nous les mains. Nous nous prosternerons, nous pleurerons, et nous comprendrons tout! »

Cet évangélisme et ses corollaires, nécessité de l'expiation, rédemption par la souffrance, tout cela est encore une tardive moisson des semailles du moyen âge russe. Et si Léon Tolstoï a voulu s'en tenir à un rationalisme évangélique dont il fait une panacée, il n'en est pas moins le frère de Dostoïevski. Sa méthode est autre. Il commence plus volontiers par scruter l'homme pour y découvrir la bête et traquer cette bête. Mais il sait que, la bête chassée, l'âme rayonnera de tout son éclat, dans la toute-puissance de la charité et de l'amour.

Chez Tolstoï et chez Dostoïevski, même dédain de la raison, qui bâtit sur le sable, même foi dans le sentiment instinctif et la conscience, même apothéose de l'intuition et de l'amour, enfin même probité littéraire.

Certes Tolstoï a un clavier plus large : vastes panoramas historiques où passe l'épopée d'un siècle, où se coudoient tous les mondes; romans, où à côté des types les plus variés apparte-

nant à toutes les classes, surgissent quelques-uns des plus admirables paysages de la littérature russe. Mais Dostoïevski signerait cette phrase de Tolstoï : « Il n'y a pas de grandeur, là où il n'y a pas de simplicité, de bien et de vérité. »

Quelle plus belle mission pour l'écrivain que de comprendre ainsi son art ! Et s'il le comprend ainsi, la beauté, toute la beauté lui sera donnée par surcroît.

Cette mission n'est pas seulement celle de Tolstoï et de Dostoïevski. Elle se prolonge après eux. Un humoriste comme Tchekhov trouve des accents tragiques pour crier l'angoisse de ceux qui se sentent emmurés dans la vie que s'est faite l'homme. Et qu'est ce pathétique Thomas Gordeêv de Maxime Gorki, sinon un cœur trop naïvement ouvert et tendre, une âme trop avide d'absolu affranchissement et d'impossible rêve, cherchant à tâtons le sens de la vie, pressenti infiniment plus haut que les misérables fins dont on s'accommode autour d'elle ?

En pétrissant amoureusement ce héros candide et martyr, nourri, lui aussi, des merveilleux contes populaires, Gorki, considéré si souvent comme un novateur, un « révolutionnaire » s'écartant de la vraie tradition russe, s'est montré un pieux fidèle de l'immense église. Il s'est rangé dans la légion de ces bons ouvriers qui depuis les origines, à des degrés différents, par des chemins divers, ont mené à bien la grande œuvre. Ainsi la littérature russe tout entière est le bienfaisant foyer où peuvent se réchauffer les âmes touchées par l'âpre souffle de la vie et où aussi tous les yeux peuvent s'emplir de rayons. Bénissons ce soleil ! S'il ne s'était pas levé sur le monde, le monde en serait plus obscur et plus froid.

André Lirondelle.

La Vie des Prisonniers français en Allemagne.

Récit d'un évadé.

« J'ai été fait prisonnier le 2 septembre 1914 et je me suis évadé le 14 juillet 1916. J'ai vécu environ un an au camp de ..., et j'ai passé le reste de ma captivité dans une corvée d'usine à .... C'est de là que je me suis enfin échappé. Je connais donc ces deux sortes de vie du prisonnier, au camp et en corvée. La seconde est la plus dure à tous les points de vue, en particulier au point de vue du traitement. Dans les camps de concentration il y a toujours un officier, lieutenant ou capitaine, chargé de l'administration; les prisonniers y sont plus respectés qu'ailleurs. Les corvées de travail sont souvent placées sous la tutelle d'un sous-officier. Celui-ci peut être haineux, ivrogne ou idiot, et il se produit parfois de petits incidents : crises de colère, menaces, insultes, voire même coups de plat de baïonnette que le Français supporte mal, ce qui aggrave encore les affaires.

« Lorsque nous sommes arrivés au camp de ..., en septembre 1914, rien n'était prêt pour nous abriter. Il a fallu coucher dehors sur le sable, malgré la pluie. Au bout de quelques jours, nous avons pensé à creuser des trous dans la terre comme les taupes. Cela a bien duré un mois. Enfin sont arrivées des tentes. Ce n'est qu'au début de l'hiver qu'on nous a construit des baraques. A partir de ce moment nous avons touché une paillasse et deux couvertures, car auparavant nous couchions sur la paille étendue à même le sol.

« A ce moment, la distribution de la nourriture s'est faite avec un peu plus d'ordre, ce qui fut une amélioration mais pas un

soulagement, car nous avons bien souffert de la faim. Il fallait partir dès le matin au travail et demeurer jusqu'à sept heures du soir, heure de la rentrée au camp, sans manger. Alors nous touchions la soupe du matin très liquide, le café, qui tenait lieu de soupe le soir, et une tranche de pain, ration journalière, accompagnée d'un petit morceau de saucisse, ration de viande. Les sous-officiers et les malades restaient au camp et pouvaient seuls manger aux heures des repas. Pour des gens qui n'ont jamais connu la privation, ce maigre ordinaire de toute une journée disparaissait sans calmer la faim et il fallait bien de la volonté pour savoir faire deux parts de sa ration de pain en songeant au lendemain matin; et souvent les gens prévoyants agissant de la sorte étaient dépouillés par leurs amis durant la nuit. Combien d'entre nous ont été tendre la main aux soldats allemands que l'on apercevait de l'autre côté de nos fils de fer barbelés! La nuit, ils se faufilaient au risque de recevoir un coup de fusil et allaient implorer les autres là-bas qui, à ce moment, avaient du superflu. Les Allemands avaient pitié devant notre état, mais beaucoup d'entre eux, en véritables Boches, ne voulaient pas donner de la main à la main cette croûte qu'ils avaient de trop; ils la jetaient dans la boue; le Français se baissait pour ramasser. Beaucoup de prisonniers trouvaient leur nourriture dans les tonneaux où les Allemands jetaient les restes de leurs repas. Au début de 1915, au camp de ..., une bande d'affamés a pillé la voiture de pain qui venait ravitailler le camp, les sentinelles ont tiré; un Français a été tué et un autre blessé. Nous avons cessé de souffrir de la famine le jour où nous avons pu recevoir des colis de nos familles; mais il y a encore dans les camps allemands des prisonniers réduits à manger la bouillie de maïs, les potages Maggi, la soupe de fèves de marais, la morue qui arrive au camp en fagots, sèche, compressée et pleine de vers. La dose de viande a été longtemps de 300 grammes par semaine; c'était du lard, du bœuf, quelquefois du chien salé. Maintenant, c'est le règne de la farine d'os, car la viande est rare. Le pain à raison de 350 grammes par jour devient de plus en plus noir et suspect. Heureusement, les colis sont là. Ceux qui en reçoivent de trop songent aux camarades malheureux, car ils ont appris ce que c'est que souffrir de la faim. Les Allemands

distribuent parcimonieusement. Ils savent que la ration de maïs ou de poudre d'os fournira tant de calories, suffisant à entretenir le corps humain.

« S'ils calculent la nourriture par calories, ils doivent calculer jalousement la force dont ils disposent dans tout cet amas d'hommes, épaves de la guerre. Ils ont su les employer tous lorsqu'ils ont vu que la guerre s'allongeait. Les mines, les fabriques, les ports, les gares, les cultures ont retrouvé de nouveaux bras, ceux des prisonniers. Il y a eu des grèves générales, des révoltes, mais que faire! Il fallait se soumettre et travailler, car les Allemands ont la force et l'emploient. Lorsqu'un refus de travailler se produit, par exemple après trois ou quatre jours consécutifs de travail à la pluie, lorsqu'on jette son outil, quand on en a assez, les Allemands vous punissent du piquet comme on fait dans nos écoles. Seulement c'est plus terrible : défense de parler, de fumer, de manger; par humanité, ils permettent que le patient puisse s'asseoir un peu toutes les trois heures et cela dure jusqu'au moment où l'on tombe ou jusqu'au moment où l'on dit oui.

« Comme punition, il y a encore la prison où l'on est nourri au pain et à l'eau, toutefois en touchant une soupe et la paillasse de couchage tous les trois jours. Il y a dans les camps le poteau, d'autres supplices encore qui consistent par exemple à marcher pieds nus sur le toit des baraques l'été ou à sauter un ruisseau avec un sac de terre sur l'épaule. Enfin, il y a les coups, les bousculades, les insultes à profusion et la baïonnette du sous-officier sort du fourreau; mais bien souvent le Français se découvre la poitrine et lui crie : « Frappe, espèce de lâche! » Le Boche comprend le geste et devine les paroles. Ces incidents étaient fréquents dans la corvée où j'étais; ils ont pris fin quand le sous-officier Rraütmacher qui nous commandait, titulaire de la croix de fer, est parti reprendre sa place au front. Ce jour-là il pleurait, car, comme tant d'autres, il allait à Verdun.

« Malgré toutes ces misères, le caractère français demeure solide. Les sentinelles annoncent à tous nos défaites, la misère et le mécontentement en France. Quand il se produit un combat favorable aux Allemands, les maisons se pavoisent sur l'invitation des journaux et le soir nos gardiens nous ramènent à la baraque

par les rues les plus fréquentées, sous ces drapeaux qui tombent presque jusqu'à terre. Nous avons notre réponse à cela : les colis que nous recevons montrent bien que l'on ne meurt pas de faim en France. Nous mangeons aux yeux de ces Allemands qui en sont jaloux.

« Ces quelques pages au point de vue du style et du plan sont peut-être sujettes à critiques, mais je pourrais les signer : ex-débardeur, frappeur, jardinier, cantonnier, cultivateur, toutes professions que j'ai exercées et où j'ai été déclaré *nicht gut.* J'espère que tous ces titres me feront pardonner mes fautes. »

***

Lettre d'exil.

Lettre de M. F., professeur au lycée de ..., au secrétaire de la rédaction de la « Revue Pédagogique ».

... 16 septembre 1916.

Cher Monsieur et ami,

Je suis ravi que ma dernière carte vous ait atteint, votre réponse a été la très bienvenue. Car mes visites rue de Grenelle, nos conversations à bâtons rompus dans votre bureau, où vous me montriez tant de confiante amitié, restent après si longtemps parmi mes souvenirs privilégiés. Il me semble que c'est hier que je partais pour Niort, et depuis le tiers de ma carrière s'est écoulé, et que d'événements douloureux ont suivi. Depuis deux ans séparé du monde, je sens combien j'étais heureux, dans un milieu intelligent, accomplissant la besogne de mon choix. Il est bien dur, quand on ne peut plus mener la vie active, d'être réduit à l'inaction et de se sentir inutile. Bien entendu j'ai fait venir des livres de France, j'ai beaucoup complété mon information littéraire et pour ne pas me rouiller complètement, fait beaucoup de conférences à mes camarades de captivité sur les sujets les plus divers. Grâce à un ou deux collègues et à moi, l'Université est très populaire à .... où elle a plus d'une fois « chassé le cafard » en dépaysant ses auditeurs, qui ont pris de plus en plus goût à la parole. Et c'est ainsi que nous avons passé déjà plus de deux années, sans perdre patience, la pensée toujours tendue vers notre pays et nos occupations d'autrefois. Par l'école, par ma mère j'ai su que beaucoup de mes camarades, de mes collègues, quelques-uns de mes anciens élèves même sont tombés. Si vous avez quelque renseignement nouveau, ayez l'obligeance de me le donner. Parlez-moi aussi des collègues que

vous voyez, et surtout dites à mes inspecteurs, grâce auxquels ma carrière passée ne m'a laissé que des souvenirs heureux, que je vais bien, que je pense à eux tous, et que si je ne leur écris pas plus souvent, c'est que ma correspondance est limitée. J'en réserve la plus grande partie à ma mère. Comme toutes les femmes elle est stoïque et souffre en silence. Mais je suis sa seule raison de vivre. Elle ne vit plus sans moi. Ma correspondance et l'attente des lettres remplissent toutes ses journées. — Voici finies les vacances, la troisième année scolaire depuis le début de la campagne va commencer. Vous devez être rentré à Paris. J'aimerais savoir comment vous avez passé l'été, comment vont les vôtres. L'hiver arrive. Nous allons tâcher de nous occuper le mieux possible, en attendant les beaux jours, qui viendront.

Je sais que vous êtes toujours très occupé. Mais j'attends tout de même un mot de vous. Nous aussi nous attendons impatiemment le courrier. C'est une charité de penser à nous. Croyez à toute ma respectueuse et reconnaissante affection.

Bibliographie.

Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

Publications relatives à la guerre.

I. — Les causes et les responsabilités de la guerre.

Les causes et les conséquences de la guerre, par Yves Guyot. — Paris, Alcan, éditeur.

Le titre n'est pas tout à fait exact. Si M. Guyot étudie les causes de la guerre, il prétend en déterminer, non les conséquences, mais seulement les conditions qui doivent assurer une paix permanente et que l'auteur examine froidement et en toute impartialité.

L'ouvrage est divisé en cinq parties : 1° les causes politiques de la guerre ; 2° les causes économiques ; 3° et 4° les causes historiques, (constitution de l'Empire allemand, monarchie austro-hongroise) ; 5° les conséquences ou plus exactement les conditions de la paix à venir.

Chaque partie comprend un assez grand nombre de chapitres où sont très nettement exposées les questions si diverses, si complexes, dont l'ensemble forme l'histoire politique et économique contemporaine. Certes, parmi les faits que rassemble M. Guyot, il n'en est pas un seul qui n'ait été signalé à l'époque. Mais outre qu'il faut une mémoire exceptionnelle pour se les rappeler tous, ils prennent, ainsi réunis et considérés d'un point de vue unique, une valeur toute nouvelle. C'est l'histoire, c'est l'économie politique, c'est le droit international, c'est la psychologie des nations et des races étudiés dans une seule préoccupation : leur rapport avec la guerre. Et, par là, ce livre, où on ne trouve rien d'inédit, donne constamment l'impression d'être original. Constamment on découvre un sens profond, à des phénomènes où l'on n'avait vu jusqu'alors que les menus détails de la vie politique. Constamment on aperçoit un lien entre des incidents qui avaient paru d'abord isolés.

Ce livre, très riche, très plein, parfois peut-être trop plein, rendra de très grands services à nos lecteurs qui, pour la plupart, ne possèdent pas les moyens et n'ont pas le temps de réaliser par eux-mêmes une aussi large synthèse.

La doctrine pangermaniste, par Georges Blondel. — Paris, Chapelot, éditeur.

Le petit volume de M. Georges Blondel fait partie d'une collection sur la guerre européenne.

L'auteur étudie l'Allemagne d'autrefois, puis son évolution vers l'unité. Il montre rapidement comment la philosophie allemande a préparé la voie au pangermanisme. Il consacre un chapitre au pangermanisme et à la question coloniale, à l'expansion du commerce allemand. Les instituteurs tireront profit de pages fort intéressantes sur le pangermanisme dans l'enseignement.

II. — Les méthodes de guerre.

L'A. B. C. de la guerre navale, par Raymond Lestonnat. — Paris, Delagrave, éditeur.

Livre de vulgarisation écrit par un auteur qui est très au courant de tout ce qui concerne la marine de guerre. M. Raymond Lestonnat étudie l'artillerie, la protection des navires, la vitesse, le rayon d'action, les bases d'opération. Il montre le rôle que jouent les croiseurs éclaireurs, les torpilleurs, les sous-marins, les auxiliaires.

Il explique ce que sont les opérations combinées, quelle part l'aérostation et l'aviation prennent au combat, il décrit le forcement des passes, la course, le blocus. Il compare les flottes des différents pays.

L'A. B. C. de la guerre navale n'est pas un livre de passagère actualité. C'est un travail solide, intéressant et que l'on lira longtemps avec profit.

Pourquoi la guerre? Comment elle se fait, par E. Toutey. — Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

En 16 chapitres, M. Toutey passe en revue les causes et les principaux aspects de la guerre. Il rappelle tout d'abord l'origine, l'agression serbe; puis la mobilisation, l'invasion et le martyre de la Belgique, les appétits et les prétentions des agresseurs, la Kultur allemande et le pangermanisme, leurs méthodes de guerre : le pillage, le massacre des populations civiles, la destruction systématique (Louvain; la cathédrale de Reims). Puis il montre des aspects de la guerre : les prisonniers, les blessés, le matériel divers, la guerre des tranchées, l'attaque des retranchements, l'âme du front, la guerre maritime, la guerre des airs.

C'est un livre de vulgarisation, utile pour les gens de l'arrière, en particulier pour ceux qui n'ont pas sous la main une abondante documentation.

Prouesses allemandes, par Arthur Chuquet. — Paris, Fontemoing et Cie, éditeurs.

Au vieux sens étymologique, le joli mot français prouesse veut dire « acte de preux », acte qu'une vaillance héroïque ou ingénieuse marque de son sceau. Si on lui accole l'épithète d' « allemande », le sens dévie, tout comme celui de « kultur » qui est devenue l'antonyme de civilisation.

Empruntées aux divers rapports officiels, au bulletin des armées d'invasion, la « Parole ou le Mot d'ordre », aux carnets de route de prisonniers ou de morts, à des lettres et souvenirs personnels de témoins et de victimes, les prouesses allemandes que ce livre nous conte, ce sont les forfaits individuels, les crimes collectifs, d'initiative privée ou accomplis par ordre, commis par nos adversaires, les premiers mois de lutte, au nom de ces sentiments d'humanité qu'un de leurs plus célèbres chefs résumait ainsi par avance : « Pour que la prochaine guerre soit humaine, il la faut courte; pour être courte, elle doit être atroce. »

Chaque génération, dit-on, synthétise et continue celles qui l'ont précédée. Ainsi le Germain du xxe siècle fait revivre, plus odieux, parce que savamment méthodique et sciemment raisonné, l'instinct d'orgueil et de cruauté du Vandale qui ressuscite en lui.

Il faut se souvenir, dit l'auteur; à tout prix, il ne faut pas que les neutres et ceux de l'arrière qui ont moins souffert, oublient, pour rêver dès aujourd'hui de solutions et de chimères pacifistes qui, demain, remettraient en question la paix européenne et mondiale.

III. — Épisodes et souvenirs.

Récits de combattants, recueillis par le baron C. Buffin. — Paris, Plon et Nourrit, éditeurs.

Dans cet ouvrage, le baron Buffin a réuni les récits d'un certain nombre d'officiers et de soldats belges qui ont pris part aux combats livrés depuis les premiers jours d'août 1914 jusqu'en juillet 1915.

Le premier récit : La défense des ponts de Visé, au moment de l'agression allemande, est un épisode dramatique du début de la guerre — tandis que les Allemands débouchent en masses formidables, un seul bataillon belge, médiocrement équipé, leur oppose une résistance héroïque; le commandant fait sauter les ponts de Visé, et la cavalerie allemande est obligée d'aller franchir la Meuse plus loin au gué de Lixtre.

On lira avec le même intérêt l'émouvant récit de l'attaque du fort de Loucin à Liége. C'est dans ce fort que le général Leman s'était

retiré et organisa cette énergique défense qui retarda l'invasion allemande.

Les pages sur le siège d'Anvers — qui n'était pas hélas le réduit imprenable que l'on croyait, — sur les combats de Dixmude et de l'Yser évoquent des souvenirs poignants, et révèlent des traits de courage tout à l'honneur de l'armée belge.

L'ouvrage se termine d'une manière assez inattendue par le récit de l'inauguration à la Panne de la chapelle Sainte-Élisabeth, annexée à l'hôpital fondé par le Dr Depage et placée sous le haut patronage de la Reine des Belges. A l'occasion de cette inauguration, le P. Henusse, aumônier militaire, a prononcé un sermon intégralement reproduit et qualifié « de splendide page d'éloquence sacrée ».

Sans insister sur ce chapitre du livre où il semble que l'auteur ait surtout voulu rendre un hommage à la Reine des Belges, nous estimons que les récits des combattants offrent une lecture intéressante et une contribution utile à l'histoire de la guerre.

⚜

1914-1915. Choses vues sur le champ de bataille, par André Tudesq. — Paris, Jules Tallandier, éditeur.

Tableaux de guerre déjà insérés dans le *Journal* et qui ne perdent pas à reparaître dans le cadre d'un volume à 3 fr. 50. — Ces instantanés débordent de vie et de mouvement. Il s'agit bien de *choses vues* par un correspondant plein d'humour et d'entrain.

⚜

Six semaines à la guerre, par la duchesse de Sutherland. — Paris, Berger-Levrault, éditeur.

Ce livre est un recueil de notes journalières dans lesquelles l'auteur décrit avec précision et simplicité les impressions personnelles que lui ont causées les événements et les épisodes dramatiques dont il a été témoin pendant les premières semaines de la guerre, événements et épisodes qui ne sont le plus souvent que signalés ou décrits très succinctement; toutefois certains passages sont de nature à donner une idée des horreurs de l'invasion allemande.

L'esprit de sacrifice et l'héroïsme tranquille des huit infirmières de l'ambulance sont, à plusieurs reprises, chaleureusement exaltés.

L'auteur rend justice à l'accueil correct qui lui a été fait par les autorités allemandes; en toutes circonstances il a été accédé à toutes ses demandes. La très haute situation sociale de la duchesse de Sutherland, son immense fortune consacrée en grande partie, depuis de nombreuses années, aux œuvres philanthropiques, ont sans doute motivé cet accueil.

Ce livre, dont la préface est peut-être la partie la plus instructive, pourra être consulté avantageusement au point de vue rétrospectif, pour l'histoire des premières semaines de la guerre.

La France en guerre, par Kipling (trad. Claude et Joël Ritt). — Paris, Berger-Levrault, éditeur.

Ce petit volume est le recueil des articles parus en feuilletons dans le *Temps*.

L'auteur a parcouru toute la ligne de feu française, visité les tranchées, où règne « la vie en deux dimensions, longueur et largeur », noté au fur et à mesure ses impressions.

Ce n'est pas du meilleur Kipling ; on y sent l'auteur, et l'on comprend trop que les poilus aient « regardé avec un dédain assez justifié ce civil qui venait fourrer son nez chez eux pendant quelques minutes émotives, dans le but de faire de la « copie » avec leur sang ». L'émotion sonne faux, et M. Kipling prend à l'égard de nos soldats un ton de condescendance quelque peu irritant. Il cède trop souvent à la tentation de faire de jolis mots : une ville en ruines ressemble pour lui « à une femme sans beauté qui aurait perdu connaissance en public », le recul du 75 est « aussi vif et aussi gracieux que le haussement d'épaules d'une Française ». Il tombe parfois dans la platitude : l'artillerie française a fait ses canons par un assemblage heureux d'éléments déjà existants « tout comme Shakespeare, pour écrire ses chefs-d'œuvre, n'a usé que des mots du dictionnaire et des lettres de l'alphabet ». Plus sincères paraissent les croquis de paysannes au travail, parfois dignes de Millet, encore que gâtés par le souci de finales à effet. Où Kipling redevient tout à fait lui-même, c'est dans les sobres notations de paysages : celle des forêts des Vosges, par exemple, qui, avec leur humidité pénétrante et leurs senteurs automnales lui rappellent l'Himalaya. Cela le replonge pour un moment dans le domaine de l'exotisme, où, à l'égal de notre Loti, mais moins rêveur et plus réaliste, il est roi.

Tel quel, le volume est intéressant comme document, d'une lecture facile, et, par endroits, savoureuse.

IV. — Les faits. Recueils de documents.

Histoire de la guerre, par *Le Bulletin des Armées* (février-août 1915). — Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

La collection du *Bulletin des Armées de la République* constituera une documentation très intéressante pour l'histoire de la guerre. L'ouvrage publié par la librairie Hachette comprendra, sans doute, la série des *Bulletins*, depuis le 15 août 1914 — date où il a commencé à paraître. Le volume dont nous avons à rendre compte ne porte que sur la période de la guerre du mois de février 1915 au mois de juillet 1916.

Les *Bulletins des Armées* ne sont pas intégralement reproduits

dans ce recueil; on a éliminé la partie officielle : nominations — citations à l'ordre de l'Armée — qui tiennent dans les *Bulletins* une place importante; on a agrémenté le livre de quelques illustrations. Mais, à part ces modifications, le volume ne contient que des articles empruntés aux *Bulletins* dans l'ordre où ils ont été primitivement publiés.

Çette publication ne serait pas à sa place dans les Bibliothèques scolaires; on y trouve quelques chansons, parfois très drôles, bonnes pour entretenir la gaieté dans les tranchées, mais d'un tour assez vif, et dans une langue de café-concert, comme : « l'Empereur des Boches est épоilant », — « Boche à la mode », et autres du même genre.

Cette réserve faite, nous estimons que l'ouvrage qui présente sous une forme très variée et pittoresque de nombreux articles relatifs à la guerre et à la vie militaire, est curieux et instructif.

De la Marne à l'Yser, par le général Malleterre. — Paris, Chapelot, éditeur.

Les articles réunis dans cette brochure ont paru d'abord dans le *Temps*. Après avoir indiqué l'influence qu'ont eue les *forces morales* sur la victoire de la Marne, le général Malleterre passe en revue les opérations qui ont eu lieu depuis le début de la guerre jusqu'à la bataille de l'Yser. Avec son autorité de technicien, mais toujours clair et sans étalage d'érudition, il raconte aussi les cinq mois qui, en fait, ont décidé de l'issue de la guerre.

Les livres diplomatiques des nations belligérantes, par Guiraud. — Paris, Larousse, éditeur.

Voici un petit livre excellent qui forme, sur les origines de la guerre actuelle, le récit le plus précis et le plus pénétrant qu'on puisse trouver. Pour l'écrire, l'auteur s'est borné à analyser et à commenter les livres diplomatiques des diverses nations qui prennent part au conflit actuel. Il l'a fait avec infiniment de clarté, et avec un art remarquable, très émouvant dans sa simplicité. Il faut répandre ce petit volume qui doit trouver place dans toutes nos bibliothèques.

La vie et la mort de Miss Edith Cavell (Discours prononcé au Trocadéro, par M. Paul Painlevé, ministre de l'Instruction publique). — Paris, Fontemoing et Cie, éditeurs.

L'éloquent discours de M. Paul Painlevé, qui a suivi la conférence pieusement émue et si pénétrante de M. Ferdinand Buisson, ne laissent rien à apprendre au rapporteur de ce volume pour l'édification de la commission. Personne n'a pu oublier encore que Miss Édith Cavell avait la vocation intense de la nurse attentive et

dévouée. Fille du Révérend Cavell, de Swardeston, qui mourut alors qu'elle était presque une enfant, elle avait fait ses études à Bruxelles, et, vers sa vingt-deuxième année, elle s'était rendue en Suisse, en Bavière, comme infirmière libre, pour étudier les méthodes allemandes. Elle s'était fait là des amitiés, car elle écrivait à sa cousine « qu'elle s'attachait à ce pays à cause de la douceur des mœurs, de la culture et de la charité des habitants ». Elle était très connue à Dresde et à Aix-la-Chapelle, et fit si bien que médecins et malades l'appelaient « l'ange de l'Angleterre ». Au London Hopital, où elle revient à vingt-neuf ans, à l'infirmerie de Highgate, à Maidstone, à l'infirmerie de Shoredith, son dévouement est tel que sa santé est compromise; elle se rend alors en Italie car, passionnée de peinture, elle est elle-même artiste à ses rares moments perdus. Ayant retrouvé l'équilibre de sa santé, elle retourne au Queen's Nursary district à Manchester. De là elle revient à Bruxelles en 1906 pour y organiser un hôpital anglais à la demande de vieux amis de sa famille.

Les méthodes modernes des infirmeries anglaises étant peu appréciées en Belgique, il s'agissait de faire une propagande active pour arriver à les mettre en faveur. En 1906, 5 jeunes filles belges seulement eurent le courage de s'inscrire à l'école d'infirmières, où le Dr Depage, chirurgien, travaillait sous le patronage du roi Albert et de la reine Élisabeth. En 1907, il y en eut 13; elles furent 32 en 1912; les études y duraient trois ans, et le succès fut tel que le gouvernement fit don à Miss Cavel d'un édifice neuf, pourvu de tout ce qu'exige la médecine moderne. « Nous étions plus de 90 à travailler sous ses ordres, dit une de ses élèves; et il y avait plusieurs Allemandes, au moment de la déclaration de la guerre. Elle était en congé en Angleterre, elle revint d'urgence, aida aux préparatifs des Allemandes rappelées dans leur pays. A Bruxelles, on croyait que les Français et les Anglais arriveraient à temps pour repousser l'invasion. » Mais Liége et Namur tombées, Bruxelles envahi, les soldats allemands arrivaient exténués; elle les soigna, et pas un cri de colère ne s'échappa de sa bouche.

Cependant sa nature franche et droite se refusa à être la geôlière des blessés guéris; puis les scènes de massacre la révoltèrent, elle résolut d'aider les soldats belges, anglais et français, une fois guéris, à s'enfuir. Dénoncée par une petite bonne qu'un espion allemand avait circonvenue, elle fut arrêtée et conduite à la prison militaire de Saint-Gilles.

Là, il fut impossible de trouver aucune trace des faits dont on l'accusait, et l'officier instructeur commis pour la recherche revenait sans dossier lorsque Miss Cavell elle-même lui donna ouvertement le récit des faits réels, qu'elle jugeait légitimes. On sait le reste, la condamnation cachée à l'ambassadeur d'Amérique, qui avait demandé, de la part de son gouvernement, à suivre le procès, et aussi l'exécution faite la nuit même, à deux heures du matin, afin qu'il n'y eût

pas de recours possible. Ce hideux forfait souleva toutes les consciences civilisées, et répandit dans tout le monde le nom de la nurse ignorée.

Anthologie des Écrivains français morts pour la Patrie, par Carlos Larronde. — Paris, Larousse, éditeur.

Cette anthologie est une sorte de monument commémoratif, modeste et pieux, à la gloire des enfants de France, à la fois écrivains et soldats, dont une mort héroïque a consacré le talent dans sa maturité ou dans ses espérances.

Parmi eux, les uns s'étaient déjà fait connaître, les autres se sont révélés en tombant. Tous ont droit à notre reconnaissance. Si leur sacrifice a immortalisé leurs œuvres et en a multiplié la valeur, ils ont pourtant donné plus que leur vie, cette vie qui ne vaut que par la façon dont elle est vécue, une vie qui aurait honoré notre France s'ils ne l'avaient offerte pour elle. C'est la première fois que la littérature française s'auréole de cette gloire sanglante.

Une impressionnante reproduction de la médaille de Henry Nocq, frappée pour la Société des Gens de lettres, et une vibrante préface de Maurice Barrès, sont suivies des courtes biographies, des citations à l'ordre du jour et enfin des fragments des œuvres de cette élite intellectuelle et morale dont quelques-uns, dans l'au-delà où ils sont entrés, deviendront peut-être les maîtres de la pensée de demain.

V. — Les peuples belligérants.

L'Allemagne d'outre-Mer, par Camille Fidel. — Paris, Boivin, éditeur.

Cette brochure de 78 pages se compose en partie d'articles publiés dans le *Correspondant*. L'auteur, M. Camille Fidel, directeur de la *Revue des Questions coloniales*, a étudié sur place, au cours de ses voyages, l'organisation des colonies allemandes; il montre l'importance de ce domaine colonial qui est de beaucoup plus de valeur qu'on ne le pense couramment, et il donne sur la politique coloniale allemande, avec ses tendances envahissantes, des renseignements intéressants, dont on ne saurait manquer de tirer profit. Il y a, notamment, sur la question marocaine, des observations qui indiquent dans quel esprit insidieux ont été menées, par la diplomatie allemande, les négociations relatives à la convention franco-allemande après l'affaire d'Agadir, et quelles menaces cet arrangement laissait peser sur notre conquête du Maroc.

M. Fidel exprime l'espoir qu'au moment où se fera la paix, le domaine colonial français se trouvera agrandi et consolidé par la

liquidation des colonies allemandes actuellement au pouvoir des alliés.

Il est sans doute prématuré de discuter cette question; mais l'étude de M. Camille Fidel offre une documentation sur les colonies allemandes qui peut être très utilement consultée.

L'emprise allemande, par Pierre Delbet. — Paris, Alcan, éditeur.

Cette brochure de 32 pages est pleine d'idées et de faits et donne à réfléchir. Elle montre quelle organisation méthodique l'Allemagne avait conçue pour faire la conquête pacifique du monde, avant qu'elle se fût résolue à tenter de la faire par les armes. Elle montre aussi que cette prétention n'était point justifiée. « L'emprise de l'Allemagne n'est pas légitime, dit l'auteur. Elle n'est pas le résultat d'une force véritable comme a été celle de la France au XVIII[e] siècle... Les Allemands sont des adaptateurs remarquables; depuis quarante ans ils excellent à appliquer toutes les découvertes faites ailleurs, à perfectionner les moyens de tuer et de détruire. Ils sont les maîtres en barbarie; mais ils n'ont rien produit qui les autorise à imposer au monde ni leur mentalité ni leur méthode. »

Ils n'en étaient pas moins à la veille d'affirmer leur hégémonie quand, les événements étant survenus, nos yeux se sont ouverts. L'auteur montre à quel point les Allemands étaient arrivés à s'imposer parmi nous dans le domaine scientifique, philosophique, historique, artistique, par la librairie, par les congrès internationaux, et par leur commerce en général. Ils avaient fait illusion à beaucoup d'entre nous et étaient parvenus à nous rendre injustes envers nous-mêmes. L'illusion est maintenant dissipée; déjà, l'écrit du D[r] Delbet nous l'assure, il se trouvait parmi nous des esprits judicieux qui avaient aperçu le danger : celui-ci apparaît maintenant aux yeux de tous. Les conclusions qui se dégagent de cet écrit ont besoin d'être répandues dans la plus large mesure possible, et non seulement en vue du moment présent, mais aussi bien pour le jour prochain où notre activité nationale reprendra son cours normal et où nous pourrons enfin redevenir nous-mêmes.

La liquidation de l'Autriche-Hongrie, par Louis Leger. — Paris, Alcan, éditeur.

« Parmi les problèmes qui se poseront devant l'Europe au lendemain d'un guerre où l'Allemagne et l'Autriche doivent nécessairement succomber, l'un des plus graves est celui que soulève la liquidation définitive de l'Autriche-Hongrie.

L'État autrichien a pu avoir sa raison d'être à l'époque où les populations de l'Europe centrale avaient à redouter l'invasion des Osmanlis. Ce danger écarté, il avait encore un beau rôle à prendre,

celui d'une puissance protectrice et amie, à la tête d'une fédération loyale des nations que les circonstances avaient groupées autour de la dynastie. En sacrifiant à une minorité de moins de 16 millions d'Allemands et de Magyars, les intérêts de ses sujets italiens et roumains et d'une majorité de plus de 25 millions de Slaves; en se mettant enfin au service des aspirations germaniques et en déchaînant la guerre actuelle pour satisfaire les ambitions prussiennes, il a manqué à sa vocation historique. Composé bizarre de vingt nations que la justice aurait pu maintenir, mais que son iniquité a poussé à la dissolution, il est appelé à disparaître; et sa liquidation sera des plus simples; il suffira de restituer à chacune des nationalités de l'Empire le sol sur lequel elle vit depuis les origines et qui a été sans pudeur exploité par des allogènes.

En dressant par avance le bilan de cette liquidation, M. Leger, professeur du Collège de France, ne s'est pas aventuré dans le domaine de la prophétie : résultat d'études poursuivies avec éclat depuis plus de cinquante ans et de la connaissance la plus complète que personne ait possédée des questions slaves, appuyée sur des observations personnelles, des chiffres, des faits indiscutables, sa conclusion s'impose logique, inéluctable.

❦

L'entente cordiale, par Sir Th. Barclay (trad. Ch. Furby). — Paris, Société d'éditions (P. Laffitte).

Le sous-titre de ce livre : « Trente ans de souvenirs anglo-francais » en résume l'ensemble. Ce choix de souvenirs personnels, dit le traducteur éminent qui fut aussi un collaborateur de l'Entente, est plein de renseignements sur les origines, sur les aternoiements qu'elle subit, les dangers qu'elle courut, et enfin sur le succès final auquel aidèrent tant de bons Français. Mais il n'est pas seulement rempli de renseignements, en effet, et après des remarques constantes, répétées dans le même sentiment, la pensée maîtresse de l'auteur se traduit, entre autres, dans ces lignes d'une simple et haute éloquence : « Les ententes passagères des gouvernements n'avaient pas eu de racines, pénétrant le tréfonds du sentiment national... Ce ne fut que lorsque les racines de l'entente se furent enfoncées plus profondément dans les substrata des deux peuples, en éveillant, parmi les diverses classes de la société, — qui n'avaient jamais fait grande attention à leurs intérêts nationaux à l'étranger, — la conscience de la solidarité, dans les communautés civilisées, des humbles qui passent leur vie très près d'un état de misère, tout en payant de leur existence la gloire des grands, ce ne fut que lorsque l'action commune de ces masses des deux démocraties devint un fait, qu'une paix permanente entre les Anglais et les Français put être assurée... Le trait distinctif de la présente Entente est qu'elle trouva le terrain qui lui fut le mieux adapté, dans les éléments du peuple et du monde des affaires des deux

nations, et que loin d'avoir été cultivée officiellement, elle fut plutôt traitée avec indifférence, sinon découragée, par les classes gouvernantes, jusqu'à ce qu'elle s'imposât à elles.... A cet égard, l'Entente est si nouvelle dans son caractère qu'il serait futile de la comparer à aucun autre mouvement antérieur (p. 267). »

Sir Th. Barclay est un peu sévère pour les « classes gouvernantes » et la diplomatie officielle qui s'est servie de lui avec quelque liberté, ce dont il a, au fond, quelque rancune en vérité justifiée. Les « hommes en place » ignorent volontiers les initiatives résolues et persévérantes, qu'ils n'aident guère à forcer le succès. C'est seulement lorsque le triomphe en est certain qu'ils les accueillent et s en font gloire. C'est là chose de tous les temps, et la vraie hauteur d'esprit est celle qui dit avec le poète : « Que d'autres paraissent; moi, je suis ».

Quoi qu'il en soit, l'auteur a des raisons de rappeler combien, dès 1876, fixé à Paris comme correspondant du *Times* (près de Blowitz dont il conte de curieuses anecdotes) jusqu'en ces dernières années, il s'appliqua à amener, entre les deux peuples, tous les moyens de rapprochement. Son livre, touffu et bourré de souvenirs personnels, n'est jamais ennuyeux, très souvent amusant, toujours curieux. Il nous parle des vicissitudes anglo-françaises au sujet de l'Égypte, des traités de commerce, du nationalisme boulangiste, des affaires congolaises, de la coalition réactionnaire contre Dreyfus, de Fachoda, de l'alliance russe, des caricatures françaises de la « old-queen », de sa mort, de la résolution d'Édouard VII, du traité anglo-français et des luttes secrètes qu'il amena, du triomphe final de l'entente réelle. Sir Thomas Barclay agit constamment par la parole, par la plume; il entre à la Chambre de Commerce britannique à Paris, il en devient le président, il fonde la Société franco-écossaise, il invite des Français à Londres, à Edimburg, et des Anglais à Paris, Bordeaux, Nancy, etc., partout où un auditoire lui est préparé.

L'histoire vraie de cette période troublée, dont le point culminant fut Fachoda, n'est pas écrite encore. Le livre de l'amiral E. Fournier, *La Politique navale et la flotte française*, en très peu de pages éclaire cette histoire avec une netteté calme et haute, où la fière modestie de l'amiral français, sa réserve de diplomate, font quelque contraste avec l'entrain chaleureux de l'auteur anglais. En attendant, le fait existe sans conteste : la patiente volonté, la persévérance tenace de Sir Th. Barclay a été si bien reconnue qu'Édouard VII, tout en remettant les choses au point, lui a conféré des lettres de noblesse à la suite de cet accord.

D'ailleurs, l'auteur ne s'est point arrêté pour cela : il a continué, il a multiplié les occasions de contact dans la presse, dans la littérature, entre les groupes politiques, les municipalités, il a fondé le Comité Shakespeare, et son dernier chapitre résume de façon fort élevée l'ensemble de l'œuvre qui est en grande partie la sienne.

C'est un volume qu'il faut recommander, mais il serait à souhaiter qu'un résumé plus succinct, avec des indications plus complètes sur l'activité personnelle du roi Édouard VII dans l'ensemble de cette réalisation aux conséquences mondiales, pût être publié par Sir Th. Barclay lui-même, et qu'il parfît ainsi pour le simple public son œuvre d'action intelligente et forte.

L'Angleterre et la guerre, par Ch. Cestre. — Paris, H. Didier, éditeur.

A quoi est due l'intervention de l'Angleterre dans le grand conflit actuel? A l'influence de tel ou tel homme d'État? au pressant appel de la France? à la jalousie contre le développement industriel et commercial de l'Allemagne?

Ne serait-elle pas, au contraire, l'aboutissement de toute l'histoire antérieure de l'Angleterre, le terme d'un mouvement séculaire, qui tendait à la rapprocher de la France? C'est ce que pense M. Cestre, et il s'efforce de le prouver par un examen de l'histoire — histoire des faits puis des idées — de la vie et de la littérature anglaises. Selon lui, le réalisme et l'esprit positif des Anglais ont été grossies chez nous par un puéril besoin de contraste; ce qui domine et oriente la politique anglaise, c'est bien plutôt un noble idéalisme qui, sans cesse élargi et épuré depuis trois siècles, a toujours été se rapprochant de celui de la France. Les éléments essentiels en sont : la liberté morale, civile et politique; l'équilibre européen; le respect des nationalités (chap. I).

C'est pour protéger l'équilibre européen que l'Angleterre a lutté contre l'Espagne de Philippe II, s'est faite l'âme des coalitions contre Louis XIV et Napoléon, s'est armée hier contre les prétentions d'hégémonie germanique (chap. II).

C'est pour soutenir le principe des nationalités qu'elle s'est trouvée aux côtés de la France pour libérer la Grèce, assurer l'existence et la sécurité de la Belgique, travailler diplomatiquement à l'unité italienne; qu'elle a aussi — moins efficacement, il est vrai, — soutenu les Hongrois et les Polonais. Le second Empire interrompit cette coopération des deux grandes nations libérales pour l'établissement d'un état de paix et de droit. L'expédition de Crimée ne fut qu'une parenthèse. La défiance armée l'emporta en Angleterre avec Palmerston, le splendide isolement avec Gladstone, qui laissa écraser la France en 1870 (chap. III).

Les chapitres IV-V nous conduisent, à travers les difficultés coloniales et l'impérialisme agressif des tories, du splendide isolement à l'Entente cordiale et à la paix contre l'Allemagne et sa politique mondiale. Le principe des nationalités violé par l'invasion de la Belgique, l'Angleterre prend les armes.

Dans les chapitres VI à VIII, M. Cestre nous fait voir le fossé qui

sépare les conceptions politiques et sociales de l'Angleterre et de l'Allemagne : il oppose l'individualisme britannique, qui concilie la liberté et la solidarité, à l'étatisme prussien, tyrannique et militariste ; l'impérialisme d'union, qui respecte la personne humaine chez les peuples conquis, et a donné aux Anglais la force morale d'accorder l'autonomie aux Boers, à l'impérialisme d'expansion, doctrine d'exploitation économique, qui asservit ou écrase les personnes et sème partout la haine.

Abandonnant enfin un parallélisme qu'il eût été facile de poursuivre, M. Cestre établit que le régime libéral anglais est l'épanouissement naturel du caractère de ce peuple. Et, dissipant le mythe de la « perfide Albion », il nous trace un portrait de l'âme anglaise telle qu'elle apparaît dans les mœurs de la littérature et qui, faite de responsabilité, de loyauté, de dignité, assure dans le monde une place choisie au gentleman.

Le dernier chapitre est une sorte d'appendice exposant la coopération anglaise à la guerre.

Tel est ce livre — cette thèse — systématique presque à l'égal d'un théorème, où le rôle de l'Angleterre et le caractère anglais apparaissent invariablement en beauté. La guerre du Transvaal elle-même y est présentée — avec quelques précautions sans doute — comme l'acte légitime des forces du présent et du progrès contre la résistance d'un passé archaïque et qui devait disparaître. Cette apologie délibérée a par endroits quelque chose de tendu et d'irritant, qui excite à la contradiction, mais la richesse d'une information puisée aux sources vous retient et finit par vous gagner. Après tout, M. Cestre a choisi le bon parti — la critique féconde des beautés : pour faire comprendre l'âme d'un peuple, il n'est tel que de l'aimer et de l'admirer.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N[lle] série. Tome LXVIII. N° 11 Novembre.

REVUE Pédagogique

Un Educateur de foules : M. Lloyd George.

Il faut remercier M. Ch.-M. Garnier et M[me] Mantoux de nous avoir donné une excellente traduction des discours de M. Lloyd George[1]. Bien qu'elle s'arrête en février 1916, la série permet de nous représenter fidèlement cette personnalité si vigoureuse et si riche, cet esprit si lucide et si souple, aussi bien doué pour éclairer une Assemblée que pour conduire les foules, et de mesurer l'œuvre de ce travailleur prodigieux dont l'activité à la fois prompte et multiforme fait penser — avec plus d'acharnement têtu — à un Napoléon. M. Lloyd George a dirigé successivement les Finances et les Munitions de son pays — et en quel temps! Dans l'un comme dans l'autre rôle, il s'est montré, non simplement « the right man in the right place », mais l'homme unique; lord Kitchener ayant péri dans les

1. *La Victoire en marche*, par David Lloyd George, traduit par Ch.-M. Garnier et M[me] Mantoux, Paris, Didier, 1916.

circonstances tragiques que l'on sait, il apparut d'emblée, à tous les yeux, comme son successeur nécessaire; et si demain le ministre des Affaires étrangères venait à manquer, qui le remplacerait, sinon cet étonnant Protée? C'est un Celte, prompt à concevoir, à imaginer et à sentir, et il met une ténacité d'Anglais à faire pénétrer dans l'esprit plus lent de ses compatriotes les trois ou quatre vérités essentielles sur la guerre, et à atteindre les fibres non moins vibrantes, mais plus enveloppées, de leur sensibilité. Ainsi que les obus martèlent jusqu'à la destruction les tranchées de l'ennemi, il répète, répète, jusqu'à ce qu'il ait entraîné la conviction et remué le cœur. Là est — on n'ose écrire « le secret », tant l'âme de cet homme est limpide — la source, le moteur de son action. Une brève analyse ne ferait que dessécher ce tout si vivant; nous voudrions en donner au lecteur une impression par quelques exemples et de larges extraits.

*
* *

La veille de l'agression germanique, M. Lloyd George est, de tempérament et de doctrine, pacifiste résolu; la violation de la Belgique le transforme immédiatement en partisan non moins déterminé de la guerre :

Nous aspirons tous au temps où des épées on forgera des socs de charrues, où nation ne se lèvera plus contre nation, où il n'y aura plus de guerre. Mais tant qu'il y aura des nations et des empires qui de leurs socs de charrues forgent des épées, afin de fondre sur des nations de laboureurs vivant à côté d'eux, se désarmer n'est que retarder la période qui fait l'objet de nos prières[1].

1. Discours du 10 novembre 1914.

Pacifiste aussi, la très grande majorité du peuple britannique l'était; mais combien plus laborieuse sera chez lui la transformation! Sauf la guerre de Cent Ans et la menace de l'Armada, les guerres anglaises n'avaient guère été que des affaires coloniales ou lointaines : même au temps des grands conflits européens, sous Louis XV et Napoléon, l'Angleterre avait pu se contenter d'envoyer sur le continent une « force expéditionnaire » — l'Allemagne eût dit « une méprisable petite armée ». — Il fallait l'amener à concevoir une guerre de nations, à lever des millions d'hommes et à les pourvoir de matériel, à s'imposer pour cela une discipline étroite sous la férule de l'État, et de mesquines privations — choses qui répugnaient également à ses séculaires habitudes de liberté, de « laissez faire » et de confort. Ce n'était rien moins qu'une révolution — une révolution comme on n'en avait jamais vu. Nul plus que M. Lloyd George n'a contribué à la faire accepter, et de bon cœur. La guerre étant nécessaire, juste et « sainte », il va sonner le tocsin d'alarme comme on prêchait la croisade. Une seule fois — cela ne surprendra que ceux qui connaissent mal l'Angleterre —, pour justifier les nouveaux impôts et l'emprunt devant la Chambre des Communes, il invoquera la raison d'intérêt[1]; partout ailleurs, il insiste sur « les motifs purement chevaleresques », le devoir de défendre les petits et les principes du droit et de l'idéal :

L'honneur national est une réalité et toute nation qui le méconnaît est condamnée. Et pourquoi notre honneur national est-il engagé dans cette guerre? En premier lieu parce que nous sommes tenus par un engagement d'honneur à défendre l'indépendance d'un petit pays voisin qui vivait paisiblement et qui n'aurait pu nous y contraindre parce qu'il était faible. L'homme

1. Discours du 17 novembre 1914.

qui refuse de payer sa dette parce que son créancier est trop pauvre pour l'y contraindre est un goujat[1]....

Cette doctrine du chiffon de papier, doctrine proclamée par Bernhardi, d'après laquelle les traités ne lient une nation qu'aussi longtemps qu'elle y trouve son intérêt, ébranle les racines de tout le droit public. C'est un chemin qui mène tout droit à la barbarie. C'est un peu comme si l'on déplaçait le pôle magnétique toutes les fois qu'il gêne un croiseur allemand[2].

Le Gallois puritain qu'est M. Lloyd George trouve ici des accents religieux :

Dieu créa l'homme à son image, avec de hautes aspirations dans la sphère de l'esprit. La civilisation allemande voudrait le recréer à l'image d'une machine Diesler, — machine de précision et de puissance ne laissant aucune place aux opérations de l'âme. C'est ce qu'ils appellent la civilisation supérieure....

Bien plus, la nouvelle philosophie de l'Allemagne a pour objet de détruire le christianisme, cette sentimentalité maladive qui prêche le sacrifice pour autrui, — mamelles stériles pour des lèvres allemandes. Il nous faut le nouveau régime et nous le ferons prendre de force au monde. Il sera « made in Germany », le nouveau régime de feu et de sang. Que nous reste-t-il? L'Allemagne. L'Allemagne nous reste. *Deutschland über alles*. Et c'est cela que nous combattons, cette prétention à l'hégémonie d'une civilisation matérielle inflexible qui, si elle devait régir le monde, verrait s'évanouir la liberté et la démocratie[3].

Ce qui réunit dans l'enthousiasme l'armée des volontaires, c'est donc avant tout « cet instinct qui inspire l'humanité aux heures critiques, où il faut traverser des fleuves de sang pour s'arracher à l'étreinte mortelle du despotisme[4] ».

1. Discours du 19 septembre 1914.
2. Discours du 19 septembre 1914.
3. Discours du 19 septembre 1914.
4. Discours du 28 février 1915.

M. Lloyd George cingle en passant l'adversaire incapable de comprendre qu'on se batte pour autre chose que « la vengeance ou la recherche avide de territoires[1] », et, en loyal Anglais, il lui jette le mépris que lui inspire son hypocrisie et sa duplicité :

L'Allemagne s'était préparée. Elle avait accumulé du matériel. Jusqu'à ce qu'elle fût prête elle est restée dans les meilleurs termes avec le monde. Nous avons tous présente à l'esprit la grande crise balkanique. Rien de plus amical alors que l'attitude de l'Allemagne. Rien d'orgueilleux ou de dominateur; ce n'était que modestie. Elle semblait toujours vous dire : « Après vous ». Elle ne cherchait point du tout à se pousser au premier rang. Elle avait pour la France un sourire bienveillant. Elle traitait la Russie comme une amie et une sœur. Elle savait calmer toutes les susceptibilités de l'Autriche. Elle se promenait la main dans la main avec la Grande-Bretagne dans toutes les chancelleries de l'Europe, et nous croyions voir poindre enfin une ère de paix et de bonne volonté. Et dans le même temps, elle fabriquait et cachait des amoncellements de matériaux de guerre pour prendre ses voisins par surprise et les égorger dans leur sommeil[2].

*
* *

Donc, cette guerre est sainte; voilà pourquoi nous ne devons pas nous rebuter si elle a un caractère terrible et si elle promet d'être longue :

Quelle sera la durée de la guerre? Voilà une question qui m'est sans cesse posée. C'est aussi ce qu'on demandait à Abraham Lincoln dans une autre guerre pleine d'épreuves, pleine de vicissitudes, pleine de minutes d'abattement. Sa réponse était celle-ci : « Nous avons accepté cette guerre pour un certain objet, un objet digne de nos efforts : la guerre finira

1. Discours du 19 septembre 1914.
2. Discours du 23 juin 1915.

quand il aura été atteint. » Tel doit être le sentiment qui anime le cœur de tout véritable Anglais, en ce jour. Dieu fasse qu'elle ne se termine jamais avant que vienne l'heure de l'accomplissement[1].

Cessons donc de poser cette question oiseuse, mais soyons résolus à mener la guerre jusqu'au bout. D'autres peuples ne souffrent-ils pas plus que l'Angleterre?

La France est en butte à des difficultés particulières. Il n'est pas certain que nous comprenions à fond l'effort demandé jusqu'ici à cette brave nation. A l'heure présente, elle supporte, et de beaucoup, le plus lourd fardeau de la guerre, eu égard à ses ressources. La plus grande proportion de ses hommes est sous les armes; l'ennemi occupe une partie de son riche territoire; il est à 55 milles de sa capitale — exactement comme si nous avions une énorme armée allemande à Oxford. — Il y a quelques mois à peine, les banquiers de Paris pouvaient, de leurs maisons d'affaires, entendre les canons de l'ennemi, et quelques-uns d'entre eux peuvent encore entendre ces mêmes canons de leurs maisons de campagne[2]....

Et la France! L'armée allemande, comme une bête sauvage, a enfoncé ses griffes au plus profond de son sol, et chaque effort qu'on fait pour les retirer déchire la chair pantelante de cette terre magnifique. La bête de proie n'a pas bondi jusqu'à nos rivages; elle n'a pas touché un seul cheveu de l'Angleterre. Pourquoi? Grâce au vigilant chien de garde qui fait pour nous ses rondes sur l'Océan. Et voilà pourquoi j'en veux à la marine anglaise; elle ne nous permet pas de comprendre à fond que l'Angleterre est aux prises avec la plus sérieuse guerre qu'elle ait jamais livrée. Nous n'arrivons pas à le comprendre[3].

M. Lloyd George revient sans cesse — avec quelle sympathie! — sur ce tableau de notre détresse, mais nulle

1. Discours du 7 mai 1915.
2. Discours du 15 février 1915.
3. Discours du 28 février 1915.

part en des accents plus pathétiques que dans cet appel à ses frères celtiques, les mineurs gallois :

Il y a en ce moment, dans ce port même, cinq navires français; ils sont là à attendre qu'on remplisse leurs cales de charbon gallois, dont ont besoin les vaillantes troupes de notre grande Alliée. Qu'est-il arrivé à la France? La presque totalité de ses mines sont aux mains de l'ennemi. Pour son charbon, c'est de vous que la France dépend. Il n'est pas de pays au monde qui ait fait plus qu'elle pour la démocratie. Les vignes les plus fécondes de la liberté ont grandi sur la terre de France. Mais leurs ceps ont été abreuvés du sang de ses fils, et elle vous prie maintenant — par le muet langage de ses cales vides, dans le port de Cardiff — de lui envoyer le charbon qui permettra à quelques-uns après tant d'autres de ses vaillants enfants d'aller combattre l'envahisseur. Je vous prie, moi aussi, de les aider. Faites de votre mieux, faites tout ce qui dépend de vous, pour regagner le temps perdu, et montrez du moins à la démocratie française que vous êtes prêts à la seconder dans notre commune lutte pour la liberté du monde [1].

*
* *

Il faut donc être prêts à tous les sacrifices, sacrifice des richesses, de la boisson, du confort, de la vie — et non de celle des autres :

La guerre est comme une fièvre, une fièvre mortelle qui court dans nos veines. Les règles qui conviennent à l'homme bien portant seraient absolument déraisonnables si on voulait les appliquer à un malade. Les précautions qui, à l'un, paraîtraient irritantes, stupides et sans raison d'être, deviennent indispensables si l'on veut sauver la vie de l'autre. Que sert au malade de dire : « Je veux manger comme d'habitude, et même plus que d'habitude, parce que j'ai plus soif que d'habitude. Comme ma tempé-

1. Discours du 21 février 1915.

rature s'est élevée, j'ai la gorge plus desséchée que d'habitude; je dépense plus de force de résistance, et par conséquent il me faut plus de nourriture que de coutume. S'il me plaît de sortir, pourquoi resterais-je dans ce lit? La liberté avant tout! — Mais vous allez mourir! — Ah! répond-il, il est plus beau de mourir libre que de vivre dans l'esclavage ». — Que l'Angleterre soit battue, discréditée, déshonorée, mais que personne ne puisse dire qu'un seul Anglais, pendant la guerre, a été forcé de rien faire pour son pays qui ne lui parût agréable! [1].....

Chez les Allemands, nous rions de certaines choses qui devraient nous terrifier. Nous disons : « Voyez-les faire du pain avec les pommes de terre! » Or, cet enthousiasme pour le pain de pommes de terre est quelque chose dont on ne doit pas se moquer, dont on devrait plutôt avoir peur. Je le redoute plus même que la stratégie de Hindenburg, si efficace soit-elle. C'est l'état d'âme qui élève un pays à la hauteur des grandes circonstances, et, au lieu de nous en gausser, nous devrions nous piquer d'émulation [2]....

Il y a beaucoup trop d'hommes, tout à fait disposés à déclancher une guerre par leur vote pour soutenir l'honneur national, et qui se contentent d'envoyer les autres, et les enfants des autres, pour affronter les périls de cette même guerre. Il est d'honnêtes pacifistes, qui désapprouvent toutes les guerres, et qui sont prêts à subir pour leurs sentiments les injures, le mépris, la colère, la furie de leurs voisins. Ces hommes, je les respecte; mais ceux qui approuvent la guerre et considèrent que c'est le devoir des autres de faire tous les sacrifices nécessaires pour lui donner une conclusion triomphante, ces hommes, je supplie qu'on me laisse le droit de les mépriser. Que d'autres donnent leurs fils, qui sont leur fierté et leur amour; pourquoi enverraient-ils, eux, les enfants de leur cœur mourir pour la Patrie? Les parents qui offrent à leurs enfants une telle image du devoir, qui, au seuil de la vie, leur apprennent à se dérober au devoir, trahissent le dépôt le plus sacré dont ils ont la garde — trahissent leur patrie, trahissent leurs propres enfants [3].

1. Discours du 29 juillet 1915.
2. Discours du 28 février 1915.
3. Discours du 10 novembre 1914.

Il faut faire un sacrifice plus difficile encore, celui de sa quiétude et avoir le sang-froid de regarder la réalité en face. Le système des partis est si bien enraciné dans l'âme anglaise, dit M. Lloyd George, que... nous avons formé de nouveaux partis, ceux des pessimistes et des optimistes, l'école du ciel bleu et l'école du ciel gris :

Voulez-vous que je vous dise ce que je pense du ciel ? Le ciel est nuageux. Regardons sans peur le firmament, sans refuser de rien voir, sans grossir fanatiquement certains faits, mais en les acceptant tous; préparons-nous aux revers de la fortune, mais réjouissons-nous de ses faveurs; soyons prêts à recevoir les pluies d'orage, mais sachons bien que le soleil brille derrière les plus sombres nuées, et croyons avec une foi entière que ses rayons éblouissants vont bientôt dissiper le rideau des ténèbres dont est voilé l'horizon de la démocratie européenne[1].

Il faut enfin, quand on est ouvrier, savoir renoncer à sa routine, à sa paresse, aux garanties syndicales qui règlent le nombre des heures de travail, l'emploi des spécialistes et des femmes dans les ateliers, ne pas récriminer contre les chefs et les patrons :

Quand la maison brûle, les questions de procédure, de préséance, d'étiquette, d'heures de travail, de droits professionnels disparaissent. Vous ne pouvez pas dire, pendant que le feu gagne, que ce n'est pas vous qui êtes de service à trois heures du matin. Vous ne choisissez pas l'heure; vous n'allez pas ergoter pour savoir qui doit porter le seau d'eau, et qui doit le jeter sur le brasier ardent. Il faut éteindre le feu, et voilà tout[2].....

Cela m'est égal qu'on guillotine des ministres ou des généraux, si c'est nécessaire; mais jusqu'à ce qu'ils aillent à l'échafaud, qu'on leur obéisse, et surtout qu'on ne les énerve pas en

1. Discours du 29 juillet 1915.
2. Discours du 3 juin 1915.

les attaquant lâchement par derrière... Il est impossible de faire valoir des arguments sous la mitraille : on ne peut que prendre des décisions [1].

*
* *

M. Lloyd George est, quand il le faut, un « debater » lucide et précis; qu'on relise pour s'en convaincre ses discours sur la réorganisation financière de l'Angleterre, sur la Conférence de Paris, sur le problème des munitions et les travaux du ministère qui doit y pourvoir; mais c'est plus encore un orateur populaire, un tribun. Resté en contact intime avec la foule, il trouve d'emblée les arguments, les exemples, les images qui doivent toucher son cœur. Il a des comparaisons d'une familiarité saisissante :

Vous connaissez le type de l'automobiliste, la terreur des routes, avec sa 60 HP; il croit que les routes sont faites pour lui, et si quelqu'un se risque à gêner les mouvements de son auto, il le renverse et passe dessus. Le junker prussien est le sale chauffeur des routes de l'Europe [2].

A cet égard, ses appels répétés aux ateliers (quatre longs discours) et plus encore ses harangues aux grévistes gallois, ses électeurs, sont des merveilles de pénétration et d'éloquence; avec quel accent il leur parle de leur sol, évoque les légendes de leur pays!

Les charrues de la guerre déchirent de leur soc le sol de l'Europe. Dans la désolation, dans le bouleversement du conflit, la verdure de l'ancienne civilisation s'abîme et disparaît. Veillons à ce qu'il soit semé du froment et non de l'ivraie dans la terre sillonnée de blessures, et « à la bonne saison nous récolterons, si nous ne faiblissons pas [3] ».....

1. Discours du 3 juin 1915.
2. Discours du 19 septembre 1914.
3. Discours du 5 août 1915.

Ce n'est pas en or, mais en charbon que nous payons. En temps de guerre, le charbon, c'est la vie pour nous et la mort pour nos ennemis. Non seulement il se charge de nous apporter ce qu'il nous faut, mais c'est lui qui fabrique les machines et le matériel qu'il transporte. Il courbe, il façonne, il remplit les armes de la guerre. La vapeur, c'est du charbon. Pour faire les fusils, il faut du charbon; pour faire les mitrailleuses, du charbon, pour faire les canons, du charbon, pour faire des obus, du charbon, et du charbon encore pour les remplir. Les explosifs mêmes qu'ils renferment viennent du charbon, et c'est enfin le charbon qui les porte jusqu'au champ de bataille où les attendent nos soldats.....

Nous passions tout à l'heure devant le château de Caerphilly, grandiose dans ses ruines. Sachons mettre à profit la leçon qu'il nous donne. Pourquoi les hommes qui le construisirent ont-ils pu conquérir les vallées environnantes? Ce n'est pas la vaillance qui leur a donné le succès. Jamais peuple ne déploya plus d'audace, plus de courage que nos ancêtres lorsqu'ils descendirent de leurs collines pour combattre la tyrannie des Normands. Leur bravoure sans frein était pareille aux impétueuses cataractes des montagnes. Leur patriotisme était intense. Mais les autres avaient pour eux la méthode, l'organisation, et ils écrasèrent nos libertés sous leur talon d'airain. N'oublions pas la leçon des ruines de Caerphilly. Aujourd'hui encore, ce n'est pas la vaillance qui manque à ce pays. Ce n'est pas non plus le courage ni le patriotisme. Mais ce qu'il nous faut, c'est la méthode, c'est l'unité, la communauté d'action, c'est une volonté commune; et lorsque nous aurons tout cela, notre liberté sera un château que nul ennemi ne pourra détruire [1].....

L'autre jour, je lisais une vieille légende galloise, qui parle d'un aigle que, au cours de ses voyages, un homme vint à rencontrer dans une vallée solitaire. Perché sur une pierre, l'aigle dit au voyageur : « Vois-tu cette pierre? Quand j'arrivai ici, cette pierre formait une si haute montagne que chaque nuit je pouvais becqueter les étoiles; maintenant, elle n'est même plus à une coudée du sol. » L'aigle germanique, une fois, était si haut

1. Discours du 21 juillet 1915.

placé qu'il touchait du bec les étoiles; il n'est pas encore tout à fait à terre; mais il ne s'en faut plus que d'une coudée [1].....

Permettez-moi de vous dire dans une simple parabole ce que cette guerre, à mon sens, est en train d'accomplir pour nous. Au Nord du pays de Galles, je sais une vallée qui descend des montagnes à la mer — vallée magnifique, douce, aimable, abritée par les monts contre les âpres brises. Elle était amollissante et les enfants avaient l'habitude d'escalader la colline qui domine le village pour apercevoir au lointain les grandes montagnes et se sentir rafraîchis et fouettés par les brises des sommets et par le grandiose spectacle de cette vallée. Depuis des générations nous vivions dans une vallée bien abritée, nous avions trop nos aises, nous nous laissions aller, quelques-uns mêmes, peut-être, jusqu'à l'égoïsme. La main ferme du destin nous a rudement poussés jusqu'au front d'une colline d'où nous pouvons découvrir les choses éternelles qui importent à la vie d'une nation — les grands pics de l'honneur que nous avions oubliés — le devoir, le patriotisme et, vêtue d'éblouissantes blancheurs, la grande arête du sacrifice, dressée comme un doigt rugueux vers le ciel. Nous redescendrons dans les vallées, mais tant que vivront les hommes et les femmes de cette génération, ils emporteront dans leur cœur l'image de ces grands pics montagneux dont les fondations restent immuables au milieu des tremblements et des convulsions de la grande guerre européenne [2].

*
* *

On voudrait tout citer, mais un numéro de la *Revue* n'y suffirait pas. Terminons par cet appel aux gens de l'arrière et cette merveilleuse péroraison sur les bienfaits déjà tangibles du cataclysme :

Il y a, dans un des récits d'Erckmann-Chatrian, une belle page sur les conscrits de Waterloo : ils s'étaient battus toute la journée, et battus très bravement, comme les Français se battent

1. Discours du 10 novembre 1914.
2. Discours du 19 septembre 1914.

toujours. Tout à coup, vers le soir, ils eurent l'impression qu'il n'y avait personne derrière eux. La plaine était vide, pas de renforts : pour la première fois le cœur leur manqua. Nos soldats combattent vaillamment, et Dieu sait tout ce qu'ils doivent affronter. Quand ils ont reçu l'ordre d'aller de l'avant contre le terrible outillage de guerre d'un ennemi qui a mis la science à son service, ils n'ont jamais fléchi, jamais ils n'ont connu la faiblesse. Ne faites pas qu'un jour ils puissent sentir que l'espace derrière eux est vide et qu'ils n'ont pas de renforts à espérer. Faites-leur entendre, dans les forges de Grande-Bretagne, le son des marteaux sur les enclumes, et ils diront : « Nos frères sont derrière nous ; en avant !.... [1] »

Je vois déjà les changements que la guerre a faits en Angleterre. Autrefois nous pensions que le débrouillard était un étranger, un ennemi qui venait ici pour voler le pain de l'Anglais, toujours disposé à en prendre à son aise ; mais nous avons découvert que le débrouillard était né Anglais et vivait parmi nous ! Nous croyions qu'il n'y avait que les Américains et les Allemands qui fussent capables de faire surgir en un clin d'œil des ateliers au milieu des champs, de les outiller et de produire immédiatement des milliers de gros obus. Mais, d'un bout à l'autre du pays, nous voyons des exemples de ce genre de choses, et partout où l'on frappe l'acier anglais, il sonne franc.

Je vais vous dire ce qui se passe. Vous avez tous, n'est-ce pas, des amis qui se sont engagés ? Il y en a qui, avant la guerre, pâlissaient, se voûtaient, devenaient mous, flasques, indolents et qui n'étaient bons à rien ni à personne, pas même à eux. Six mois après leur engagement, vous les rencontrez ; — plus de mollesse, plus d'indolence. Ils sont brunis par le soleil, tannés par le grand air. Leurs muscles sont solides, ils se tiennent droits, ils respirent l'énergie, ce ne sont plus les mêmes. Voilà ce qui est arrivé à John Bull. Il devenait mou, il devenait flasque, il prenait du ventre. Il était si indolent qu'il n'avançait plus qu'en se traînant. La guerre éclate et le voilà transformé. Ses muscles n'ont jamais été si solides, il est énergique et vigoureux. Il frappe fort et il entend se frayer un chemin jusqu'à la vic-

1. Discours du 12 juin 1915.

toire. John Bull est un jeune homme : et c'est la guerre qui l'a rajeuni[1] !....

Guetteur, que dit la nuit? Il fait sombre, des cris de rage et d'angoisse déchirent l'air, mais le matin doré est proche, où la vaillante jeunesse d'Angleterre s'en reviendra des champs de carnage de l'Europe, dans lesquels son héroïsme proclame à l'Univers que la Justice est le meilleur soutien de la vaillance et que sa vaillance a valu à la Justice un durable triomphe[2] !

Après cela, relèverons-nous chez l'orateur quelques restes d'illusions qui rappellent le pacifiste d'hier, sur l'émancipation du peuple allemand par notre victoire et le caractère ultime de cette guerre? Si ce sont des faiblesses, ce sont celles d'une âme généreuse, et elles ne sauraient nous inquiéter, puisqu'elles ne font qu'affermir son dessein d'aller « jusqu'au bout ». On a abusé des noms de « professeur d'énergie », d' « éducateur de foules ». S'ils n'existaient, ne faudrait-il pas les inventer pour caractériser M. Lloyd George?

A. G.

1. Discours du 3 février 1916.
2. Discours du 10 novembre 1914.

Congrès d'éducation.

(MILAN, 29 octobre-1er novembre 1916[1]).

I. — L'École primaire.

L'École Maternelle française.

I

L'idée de réunir des enfants plus ou moins déshérités pour les arracher au froid, au soleil torride, aux dangers de la rue est presque tri-centenaire, si nous la faisons remonter à saint Vincent de Paul.

Environ deux siècles plus tard, l'idée fut reprise par Oberlin, avec une délicatesse touchante. Certes, il s'agissait encore de donner aux enfants malheureux la sécurité matérielle qui leur manquait, mais aussi de les occuper, de développer leur intelligence et de diriger l'activité de leurs doigts, en les initiant aux beautés et à quelques-uns des mystères de la nature que leur dévoilaient les « Conductrices de la tendre jeunesse » et aux travaux manuels — au tricot surtout. Quelques esprits de notre temps se demandent si Oberlin n'avait pas trouvé du premier coup l'idée juste et féconde, à la fois philanthropique (sécurité, bien-être matériel) et l'idée pédagogique et morale (ouvrir les yeux du corps et ceux de l'esprit sur la nature vivante environnante

1. Rapports présentés au Congrès par le Ministère de l'Instruction publique.

et sur les objets matériels inventés par l'homme pour la commodité et même le confort relatif de l'humanité civilisée).

Mais le bienfaisant génie d'Oberlin avait compté sans les progrès mêmes de la Civilisation, incessant devenir; il n'avait pas prévu les progrès de l'industrie attirant la population des campagnes dans les grandes villes; le dédain de l'agriculture, la crainte de ses risques; ni les difficultés de la vie dans les monstrueuses agglomérations actuelles; il ignorait la cruauté de la misère dans les grandes villes; il était loin de se douter enfin que son plan, qui révélait une générosité si ingénieuse, se transformerait à mesure que le temps marcherait.

Toujours est-il qu'en 1838 un groupe de bienfaiteurs de l'Enfance : Mmes de Pastoret, Mallet, Millet et M. Cochin partaient pour l'Angleterre où les « Salles d'Asile » semblaient avoir réalisé un plan qu'ils avaient l'intention de copier chez nous.

Dès lors, nos « Salles d'Asile » organisées se peuplèrent, sous la surveillance et la direction morale de religieuses, dont il faut louer le dévouement inlassable, mais dont il faut signaler, en même temps, l'absence de toute idée sur l'éducation de l'enfance, même de l'intuition, que donne à toute femme intelligente n'ayant pas prononcé le vœu de célibat le sentiment de la responsabilité maternelle. Pas d'instruction générale, d'ailleurs, la « lettre d'obédience » était leur seul diplôme.

Ces écoles mixtes avaient cependant reculé devant le coudoiement des enfants des deux sexes : garçons et filles, dans les classes et dans les cours de récréation, étaient séparés par une barrière d'un mètre de hauteur au moins.

La loi de 1880-1881 nous donna des écoles telles que celles que nous avons aujourd'hui, en progrès merveilleux sur celles dont nous venons de parler, mais dont nous (je parle ici des amis de l'Enfance avertis par leurs études pédagogiques, et surtout par leurs incessantes observations de la matière vivante qu'est l'enfant) dont nous voudrions faire des pépinières, dans lesquelles ce que la guerre infâme nous aura laissé de notre peuple de France, sera cultivé non seulement avec le désir passionné d'en faire des corps solides au travail, mais des âmes fières, réservoirs des sentiments et du génie de notre race.

Plus que jamais, en effet, nous voulons faire notre devoir

d'éducateurs *français* en nous inspirant des traditions françaises de spontanéité intellectuelle, de raisonnement et d'imagination, d'amour de la liberté et de respect de celle d'autrui; de générosité spontanée et de générosité réfléchie; de bravoure et d'amour de l'humanité, etc. Cette richesse morale, il faut en semer le grain sacré, l'entretenir, l'épurer encore, dans les consciences et dans les cœurs; il faut en créer l'habitude chez les petits. Tout éducateur qui laisserait s'atrophier ces germes français ou les laisserait s'hypertrophier commettrait une faute irréparable contre le génie français; un crime qui se répercuterait sur l'humanité tout entière.

D'aucuns croient simplifier la tâche de l'éducateur en exprimant cet axiome : « Les enfants sont des êtres humains sans rien de moins, sans rien de plus. » En puissance oui; en réalité, non; car si les hommes ont mis des siècles à se débarrasser de leur animalité, ils n'y sont pas toujours parvenus et de nos jours hélas! la régression est terrifiante. L'Europe est secouée par une tempête formidable qui nous rappelle les textes anciens : « L'Éternel punit l'iniquité des pères sur les enfants jusqu'à la 7e génération ». « Les pères ont mangé des fruits verts et les dents de leurs enfants sont agacées. »

La tâche de l'éducateur est donc la tâche la plus difficile qu'il soit, surtout dans les agglomérations d'enfants dont il ne connaît ni les antécédents pathologiques, ni les antécédents psychologiques et moraux.

C'est le cas dans les écoles populaires surtout. L'avenir, par conséquent, est en jeu.

II

La loi de 1881-1882 a mis « l'École maternelle » sur la route du progrès. Ce nouveau titre rappelle à ceux qui l'ont oublié et l'apprend à ceux qui ne l'ont jamais su, que la France est un pays fidèlement attaché à la vie de famille; des indices nombreux de cet attachement sont irrécusables : par exemple la difficulté qu'éprouvent un père et une mère à élargir le cercle familial pour y introduire un pensionnaire français ou étranger; la difficulté plus grande encore qu'ils éprouvent à autoriser un fils dont

l'humeur voyageuse rêve d'horizons nouveaux, de civilisations inconnues, à s'expatrier, même pour peu de temps : « Pourquoi partir ? La France est si belle, le cercle de famille si sympathique ! » Et cependant la guerre a montré comment nous savons donner nos fils et nos petits-fils à l'appel angoissé du pays !

Quant à confier leur nouveau-né à une nourrice mercenaire, c'est encore, dans notre pays trop calomnié, pour la mère digne de ce nom un sacrifice souvent au-dessus de ses forces. Même les jeunes filles, si nombreuses aujourd'hui qui se désaltèrent à la coupe enchantée du savoir, visent déjà l'éducation des enfants qu'elles caressent dans leurs rêves d'avenir.

Jusqu'à présent donc, malgré le vent qui pousse, même en France, des femmes oisives à confier leurs babies à l'éducation des établissements qui, de « charitables » sont devenus « populaires », on ne rencontre dans nos Écoles maternelles que quelques enfants de bourgeois ; et je salue avec sympathie ce grand nombre de mères qui ne se sont pas dessaisies de leur droit et n'ont pas abandonné leur devoir ; le grand nombre de ces mères qui ont tenu à jouir de l'éclosion des facultés de leurs enfants, et à savourer leurs premières et exclusives caresses.

On rencontre cependant à Paris et dans quelques villes de province quelques « Jardins d'enfants » — très peu —, quelques « Case dei Bambini » — très peu encore — annexés à des établissements secondaires de garçons ou de filles.

Revenons à la loi de 1881-1882. Celle-ci a incorporé dans le titre de nos écoles des « petits » le but qu'en France nous poursuivons pour l'éducation des enfants de deux à six ans.

Ce but consiste à « réunir des enfants des deux sexes de *deux à six ans* pour leur donner « en commun » les soins que nécessite leur développement *physique*, *moral* et *intellectuel* ».

Remarquons, avant d'aller plus loin, que cet âge : deux ans et six ans, place nos écoles maternelles en marge de la loi d'instruction primaire « obligatoire », ce qui implique en même temps l'absence d'un programme exigeant une fréquentation absolument régulière.

D'ailleurs la paraphrase de l'article indiquant le but que doit poursuivre l' « École maternelle » ne laisse aucun doute à ce sujet :

« L'École maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot. C'est un abri destiné à sauvegarder l'enfant des dangers de la rue, comme de la solitude dans un logis malsain. Elle doit donc encourager la fréquentation quotidienne des enfants errants, et de ceux dont les mères travaillent tous les jours au dehors; *elle recevra les autres aux heures où leur mère ne pourra s'en occuper; elle donnera également l'hospitalité pendant les récréations, aux enfants privés de camarades de leur âge.*

« La valeur de la Directrice d'École maternelle ne se mesure nullement par le nombre des connaissances communiquées et la durée des exercices; mais plutôt par ses propres connaissances et la sollicitude manifestée à propos de la santé et du bien-être des enfants : soins d'aération, d'alimentation, de vestiaire, de propreté sous toutes ses formes, de prophylaxie, etc., etc..., comme aussi par l'ensemble des bonnes influences auxquelles l'enfant est soumis, par le plaisir qu'on lui fait prendre aux occupations, par les habitudes d'ordre, de propreté, d'obéissance, de bonne humeur, de serviabilité, d'attention, d'adresse manuelle, d'activité intellectuelle qu'il acquiert peu à peu comme en jouant.

« Tous les exercices de l'École maternelle — occupations et récréations — seront réglés d'après ce principe général. Ils doivent aider au développement de l'enfant sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application; ils sont destinés à l'éloigner du désœuvrement en lui faisant éprouver les jouissances de l'activité. Le but à atteindre, en tenant compte des diversités de tempérament, de la précocité des uns, de la lenteur des autres, *c'est qu'ils aiment leurs tâches, leurs jeux*, leurs occupations de toutes sortes.

« Une bonne santé, la vue, l'ouïe, le toucher exercés par une suite graduée de petits jeux, de petites expériences personnelles, tantôt libres, tantôt provoquées par la maîtresse et toutes propres à faire l'éducation des sens; — l'empressement à regarder, à imiter, à questionner, à répondre; — un commencement d'habitudes disciplinées et de curiosités intellectuelles sur lesquelles l'École primaire puisse s'appuyer pour donner plus tard un enseignement régulier; — l'intelligence éveillée enfin et l'âme ouverte à toutes les bonnes impressions morales : tels

doivent être les effets de ces premières années passées à l'École maternelle. »

Ces principes étant posés, quelle est la méthode qu'il conviendra d'appliquer aux Écoles maternelles ?

« C'est évidemment celle qui s'inspire du nom même de l'établissement, celle qui consiste à imiter le plus possible les procédés d'éducation d'une mère intelligente et dévouée, suffisamment instruite par ses observations personnelles sur la nature physique, morale et intellectuelle des enfants; toujours à la recherche des procédés les meilleurs pour arriver sans secousse à son but » : développer leur corps, leur âme, leur intelligence, se refusant surtout à les faire entrer tous dans un même moule trop large pour les uns, trop étroit pour les autres, et à les priver de la douce insouciance enfantine exclusivement réservée aux premières années de la vie.

Il a fallu mettre sur pied un programme; car les journées sont longues, et les initiatives se trouveraient peut-être embarrassées, parfois, de se maintenir au niveau de leur idéal. J'ai dit : « peut-être » et j'ai ajouté « parfois », mais ma conscience avertie supprime « peut-être » et me force à écrire : « souvent ».

Or un programme vaut ce qu'il vaut, ou plutôt il vaut par la maîtresse qui ne doit pas en être l'esclave; le remplacer est chose délicate, surtout lorsqu'il existe dans le pays des traditions déjà anciennes, des traditions qui se changent en routine et qu'il faut respecter dans la forme surtout. Nous nous en sommes bien rendu compte, au moment où nous avons voulu supprimer l'enseignement de la lecture dans les salles d'asile, honorées dorénavant du titre d'Écoles maternelles. Les familles illettrées, les mères, surtout, qui avaient ânonné jadis la « Croix de Dieu » sans pour cela apprendre à lire, ont protesté, comme si nous avions décidé de ramener leurs enfants à l'époque du servage. Le corps enseignant primaire lui-même qui s'était habitué à recevoir bon an mal an un petit groupe d'enfants qui, malgré les « Instructions ministérielles » avaient été « chauffés » en vue surtout de flatter l'amour-propre des parents illettrés dont j'ai parlé plus haut, le corps enseignant primaire, dis-je, se mit de la partie... Il a fallu transiger. Aujourd'hui les enfants

ayant accompli leur cinquième année peuvent *seuls* être initiés à la lecture *par les procédés les plus intuitifs*.

Quant au reste du programme — exercices destinés à développer : 1° la force du corps et l'élasticité des membres (jeux dans la cour lorsqu'il fait beau, dans le préau par les mauvais temps); 2° l'élasticité des doigts et le sens de la vue (depuis les constructions avec des matériaux divers jusqu'au modelage, sans oublier le tissage, le tressage, l'enfilage des perles, la confection de fleurs artificielles, l'utilisation si répandue aujourd'hui du raffia) — il ne le cède en rien à ceux des pays étrangers qui ont le souci de l'éducation enfantine. Les procédés peuvent différer, le principe et l'application demeurent. Nous n'avons pas oublié le dessin, comme le plus important exercice d'observation, le chant comme évocateur des meilleurs sentiments humains.

Le programme « intellectuel », si l'on peut établir une série d'exercices (combien factice!), et le programme moral, que nous ne saurions dissocier, visent surtout la langue maternelle, premier élément de la vie en société : par les poésies qui concourent en même temps au développement de la mémoire, de l'imagination et de l'instinct du beau, par l'explication des images, par les leçons de choses, par les causeries sur la vie des animaux et des plantes; par les récits : histoires enfantines, contes, fables en prose. Ajoutez-y, dès cinq ans, la lecture dont j'ai déjà parlé, l'écriture considérée comme un dessin; un peu de calcul oral « ad usum delphini » et vous aurez un aperçu aussi complet et aussi sincère que possible de ce que, dans l'état actuel des choses, nous essayons de faire pour les enfants dont les mères ne peuvent pas s'occuper.

Notre méthode au point de vue essentiellement moral consiste à ne défendre que très peu de choses; mais à défendre à bon escient; à exciter les bons sentiments en espérant qu'ils finiront par étouffer les mauvais, mais nous sommes très décidés aussi à montrer très nettement notre approbation et notre désapprobation, par exemple pour une aide quelconque empressée et gracieuse à un camarade; contre une dénonciation. Le « rapporteur » chez nous, doit être renvoyé avec mépris.

III

Les difficultés avec lesquelles nous avons à compter en France, quant à nos « Écoles maternelles », ne sont pas toutes imputables au programme et à l'ingérence de la partie la plus ignorante de la nation (les parents illettrés).

Elles sont plutôt encore inhérentes à l'époque assez lointaine où ces écoles furent organisées et à l'évolution de leur but primitif qui, essentiellement charitable et conçu par des bourgeois influents, devint plus tard démocratique et éducatif. Il y a loin, en effet, de l'état des esprits français de 1838 à celui de l'esprit français en 1881-1882. Les enfants qui fréquentaient au début les salles d'asile étaient nombreux évidemment, et leur nombre dépendait presque exclusivement de l'indigence des familles, car les mères étaient rares qui travaillaient au dehors pour gagner la vie de tous. Mais la guerre de 1870, les crises économiques qui en sont résultées, l'amour du bien-être, des plaisirs coûteux, les progrès de l'alcoolisme résultant en partie de la maladie de la vigne, mais surtout de beaucoup de relâchement moral, augmentèrent dans des proportions inquiétantes l'exode de la mère de famille vers les fabriques et les ateliers. Cet exode est aujourd'hui formidable, et qui pourrait en déterminer la durée ?

Ce ne sont donc plus seulement les miséreux, qui peuplent et qui peupleront désormais les écoles maternelles des pays engagés dans le conflit européen, ce seront les orphelins de la guerre, les fils des mutilés de la guerre, ceux que la vie des tranchées aura rendus tuberculeux, rachitiques... impropres au travail en un mot.

Le nombre d'enfants qui fréquentaient nos écoles maternelles publiques était en 1914 de 509 830, il sera après la tourmente plus que doublé, il sera quintuplé peut-être.

Donc il faudra doubler, quintupler les locaux scolaires destinés à recevoir les enfants de deux à six ans.

Il faudra en même temps doubler, quintupler le nombre des maîtresses. Ce nombre est depuis trop longtemps en disproportion flagrante avec la population enfantine dont elles ont la responsabilité physique, morale et intellectuelle.

Il faudra élever ce personnel au niveau de la tâche par une éducation spéciale, ne fût-ce que par des cours normaux annexés aux écoles normales d'institutrices; cours normaux qui remplaceraient, pour les futures maîtresses maternelles, la 3e année.

Il faudra qu'*au moins* la Directrice de l'établissement ait le diplôme de « Nurse ».

Il faudra que l'inspection départementale des écoles maternelles soit créée dans la France entière.

Il faudra que les droits de l'État et ceux des Conseils municipaux soient très nettement déterminés, afin que la bonne volonté indubitable de l'un ne soit pas entravée par les intérêts de l'autre.

Il faudra... J'arrête ici la série de mes desiderata qui se réaliseront certainement sous la poussée de la nécessité; j'ai « la foi qui transporte les montagnes » parce qu'elle ne fait qu'un avec ma foi en mon pays.

Pauline Kergomard.

Annexe a l'étude sur les écoles maternelles françaises.

Cantines. — Dans les écoles maternelles françaises la philanthropie a remplacé l'aumône.

Des cantines scolaires ont été créées, par les municipalités, dans tous les grands centres et même dans des localités modestes.

Le menu y est conforme aux lois de l'hygiène des enfants de deux à six ans; la viande elle-même n'y est servie que hachée.

Les boissons hygiéniques, sous la forme d'infusions de plantes ou de simple « coco » y remplacent les liquides, plus ou moins nocifs, que les enfants apportaient à l'école dans certaines régions surtout.

Ces cantines sont payantes pour ceux qui peuvent payer; il faut avouer que ceux-ci se font de plus en plus rares, et que ce n'est pas toujours la pauvreté qui en est la cause.

Vestiaire. — Les municipalités et les comités de patronage se préoccupent du vestiaire des enfants auxquels on distribue deux fois par an, à la rentrée d'octobre surtout, les vêtements indispensables et les chaussons.

Cette organisation se ressent un peu trop des habitudes d'antan; l'entr'aide moderne y est trop effacée par la « charité » qui « donne » en accompagnant le don de certains rites, et souligne les devoirs de reconnaissance envers les donateurs pris individuellement. Ce n'est pas la bonne manière de développer le sentiment de la dignité humaine. D'ailleurs, cette façon de comprendre son devoir est vraiment trop élémentaire à moins qu'elle ne soit trop raffinée : en habillant tous les enfants, l'on donne trop à celui qui est déjà vêtu et le sera toute l'année; on ne donne pas assez à celui qui manque de tout.

Notre idéal — et nous l'atteindrons, puisque nous y tendons — est d'avoir dans l'école même, et sous la responsabilité de la directrice, un vestiaire alimenté par les mêmes procédés qu'aujourd'hui, et même par d'autres, dans lequel il sera puisé *à bon escient* et *au bon moment*. Cette idée est semée et germe.

Bains-douches. — Les bains-douches, si bienfaisants, se rencontrent dans quelques écoles maternelles; les promoteurs avaient escompté une plus brillante réussite.

Colonies de vacances. — Les « Colonies de vacances » sont plus heureuses. Chaque année, elles emmènent à l'air pur des centaines de colons de plus que l'année précédente.

Quant aux œuvres absolument contemporaines, puisqu'elles s'adressent aux « victimes de la guerre », elles s'honorent d'avoir parmi elles celle des « Pupilles de l'école publique » que nos ennemis ont rendus orphelins.

Le progrès le plus lent à réaliser, c'est l'organisation de l'inspection médicale hebdomadaire, dans nos écoles maternelles. Elle n'existe vraiment que dans quelques grands centres, malgré les efforts de l'Inspection générale, porte-parole du ministère et malgré ceux de la « Société pour l'hygiène scolaire ».

La Réforme de l'Enseignement du Dessin.

La réforme des programmes de l'enseignement du dessin dans l'enseignement primaire fut prescrit par l'arrêté du 27 juillet 1909. A la théorie d'un enseignement abstrait, uniforme et impersonnel, fut substitué un enseignement attrayant, vivant et concret, favorisant au contraire la culture de la personnalité.

C'est de ce principe fondamental que sont inspirés les nouveaux programmes. Basée principalement sur l'étude directe de la nature, dans la variété de ses formes et de ses couleurs, la méthode adoptée est en harmonie avec l'ensemble des disciplines dont se compose l'enseignement primaire, essentiellement intuitif et pratique.

Objet de l'étude du dessin à l'école primaire. — L'enseignement du dessin à l'école primaire se propose :

1° De contribuer à la culture générale de l'esprit et en particulier au développement du goût;

2° De faire acquérir des connaissances pratiques telles que les élèves puissent ultérieurement en tirer parti dans toutes les circonstances où le dessin est utile.

But éducatif. — Dans l'enseignement primaire surtout, le dessin doit être considéré comme un élément précieux de l'éducation et l'un des exercices les plus favorables au développement de l'esprit d'observation, à l'expansion de la personnalité, en un mot à la culture intellectuelle de l'individu. — Cette façon de comprendre l'exercice du dessin est la plus importante au point de vue général de l'éducation et ce principe est tellement indiscuté qu'il est inscrit en préface de la plupart des méthodes d'enseignement du dessin.

Une des caractéristiques des nouveaux programmes, c'est de

suivre pas à pas le développement des études faites dans les autres cours. Ils sont conçus de façon à pénétrer tous les autres enseignements et à s'incorporer dans l'œuvre totale de l'éducation. Le dessin devient, pour ainsi dire, le corollaire aimable et vivifiant de toutes les études.

C'est la réalisation de l'idée que, dès 1904, émettait M. Henry, le distingué directeur de l'école normale de Vannes. « Le dessin, disait-il, devrait former le fond de l'enseignement des tout petits, le centre de l'intérêt de tout le programme des petites classes; il permettrait de donner satisfaction au besoin d'activité des enfants; il tiendrait leur curiosité en éveil et développerait leur esprit d'observation tout en provoquant l'essor de leur imagination. En les maintenant dans la vérité et dans le sentiment de la nature, il les défendrait contre tout ce qui se glisse dans les écoles, d'artificiel et de monotone. » (*Revue pédagogique*, juin 1904.)

Depuis lors, d'importants progrès ont été réalisés dans ce sens; dans toutes les écoles maternelles, l'exercice du dessin est généralisé, et partout on en constate l'heureuse influence. En s'étendant à tous les stades de l'enseignement, la contribution apportée par le dessin aux autres études sera tout aussi fructueuse qu'elle l'est à l'école maternelle Qu'il s'agisse d'histoire, d'astronomie, de géographie, de sciences naturelles ou de système métrique, auprès de jeunes élèves, les mots tout seuls sont obscurs, c'est le dessin qui éclaire la leçon. Pour presque toutes les notions, l'éducation de l'œil et de la main se confond avec l'éducation de l'esprit.

Culture du goût. — Les programmes de 1909 visent plus encore; ils ne se bornent pas à la seule étude du dessin proprement dit; il ne s'agit pas d'un ensemble de recettes pratiques pour enseigner le plus rapidement et le plus sûrement possible le maniement du crayon et du pinceau; le problème est plus large : il s'agit d'une véritable initiation esthétique et de sa participation à l'ensemble de l'éducation. Non pas qu'on se propose de faire des artistes professionnels, pas plus que, par les études littéraires ou scientifiques, on ne veut faire des littérateurs ou des savants. Mais l'on estime que l'éducation générale qui jusqu'ici a été fondée presque exclusivement sur *la raison*, doit

s'élargir, se fortifier et se compléter en ne négligeant plus cette autre faculté naturelle qui est *le sentiment.*

La culture artistique, par le développement normal de la sensibilité et du goût, sous l'influence du *beau* visible, doit participer à la formation du jugement, concurremment avec la culture littéraire et scientifique.

But pratique. — Les matières d'un programme d'enseignement général du dessin doivent s'adapter à l'ensemble des circonstances dans lesquelles le dessin est indispensable ou utile. On pourrait objecter que, ces circonstances étant multiples, un tel programme risque de demeurer vain à l'école primaire. Aussi n'est-ce pas la connaissance totale et parfaite du dessin que l'instituteur doit chercher à faire acquérir aux élèves, mais surtout l'esprit et le goût du dessin. Et ce n'est pas une utopie de prétendre obtenir d'élèves de treize à quatorze ans un croquis perspectif rapide et intelligible d'après nature et un croquis coté suffisamment clair d'objets simples.

Le but de l'enseignement étant défini, on a estimé nécessaire de préciser dans des instructions générales les principes de la méthode à suivre. On a voulu ainsi que les maîtres se pénètrent de l'esprit des programmes et ne s'en tiennent pas à la lettre. Ces principes sont les suivants :

Le premier est la liberté; chez l'élève, liberté du sentiment et même de l'interprétation dans les limites d'une correction graduellement serrée; chez le maître, la liberté d'action, encouragement à l'initiative suivant son tempérament propre.

Second principe : le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation. Tout ce qui l'incorporera à la matière des études primaires et le mêlera à la vie intellectuelle de l'école répondra au but visé : faire du dessin, non pas un art d'agrément, mais un instrument général de culture et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité, de la mémoire.

Troisième principe : la nature prise pour base, aimée pour elle-même, traduite directement, naïvement. La nature est concrète. Le dessin ne doit pas être abstrait. La géométrie n'est pas dans la nature telle que nous la percevons immédiatement et que nous cherchons à la rendre.

La nature a ses lignes, ses formes et ses couleurs, mais ni ses lignes, ni ses formes ne se ramènent d'elles-mêmes à un théorème ou aux figures de géométrie, ni ses couleurs à celles d'un lavis. C'est donc fausser deux choses distinctes et dignes chacune d'une étude à part que de confondre, au début, les choses de la géométrie avec celles de la nature, et c'est presque toujours stériliser le dessin. Aucune pratique géométrique ne devra s'interposer entre l'enfant et l'objet naturel qu'il dessine. Bien voir le réel, le sentir et le rendre ensuite avec sincérité, telle doit être la seule préoccupation de l'élève en face de la nature, qui, sous mille aspects, reste le modèle éternel.

D'où il suit que le maître, s'il comprend sa tâche d'éducateur, se subordonnera, lui aussi, à ces trois principes : respect de la vision et du sentiment propre à chaque élève, — combinaison et collaboration entre l'étude du dessin et les travaux des autres classes, — rejet de toute pédagogie étrangère au dessin lui-même qui, sous prétexte d'aider l'œil et la main, endort l'un et l'autre, engendre la routine et rend mort-né le plus vivant des enseignements. En résumé, le bon maître devra exciter plus que critiquer, suggérer plus que corriger, proposer plus qu'imposer, se régler sur l'allure de ses élèves et s'adapter à leur mesure, au lieu de les régler tous uniformément sur la sienne. Par cette voie seule il atteindra les esprits et il saura vivifier les éléments que le programme met à sa disposition.

Programmes. — Les programmes donnent, pour chaque cours, l'indication des divers exercices. La division par cours correspond aux cycles d'études existant pour les autres disciplines, cours enfantin, cours élémentaire, cours moyen et cours supérieur. Cette division pourrait dans certains cas paraître trop arbitraire, s'il n'appartenait au maître de graduer les exercices suivant les facultés de l'élève. Les divisions adoptées correspondent approximativement au développement des facultés constatées chez la moyenne des enfants.

Les programmes des différents cours comportent trois genres d'exercices :

1° Dessin ou modelage d'après les éléments naturels ou des objets;

2° Arrangements décoratifs ;

3° Dessins faits librement hors la classe;

Enfin : 4° Le dessin géométrique, plus spécialement destiné aux écoles de garçons, complète le programme à partir du cours moyen inclusivement.

Chacun des exercices concourt à l'éducation intégrale du dessinateur. Les exercices d'après nature ont pour objet principal de développer chez l'enfant la faculté d'observation. L'étude d'après nature peut être faite soit en dessin, soit en modelage, suivant la nature du sujet choisi comme modèle. Tel sujet vaut par sa forme, tel autre par sa couleur. C'est ici une question de bon sens. Et puis, seuls les objets de formes simples peuvent être traduits en modelage, tout au moins à l'école primaire. Une étude exécutée en modelage d'après nature peut ensuite fournir le thème d'un dessin de mémoire et vice versa, suivant le sujet.

Par l'exercice de l'arrangement décoratif, on se propose de faire acquérir aux enfants des qualités d'ordre, d'harmonie dans l'agencement des formes et dans le choix des colorations. On ne peut prétendre donner à l'école primaire un enseignement étendu de la composition décorative mais seulement des notions élémentaires propres à éveiller et à affirmer le goût. Le complément de cette éducation du goût sera fourni, si le maître en a la possibilité, par l'exposition périodique dans la salle de classe, de photographies, d'estampes, de gravures représentant des œuvres d'art à portée de la compréhension enfantine. L'exercice dit dessin libre a pour objet de cultiver chez l'enfant la faculté d'imagination. Le qualificatif *libre* est donné à cet exercice, parce qu'il est généralement exécuté hors la classe et sans indication ou plutôt sans correction. Loin de la tutelle du maître, l'élève a toute liberté pour imaginer et traduire à son gré le sujet qui lui est proposé ou qu'il a choisi, scènes enfantines, jeux, contes, sujets tirés des leçons de choses, récits d'histoire ou choses vues dans la réalité. Les instructions générales précisent en ces termes cette partie des programmes :

« *Il ne s'agit point de prescrire ou d'espérer des tableaux d'histoire et de genre, mais d'exercer l'imagination, d'aiguiser l'esprit, de provoquer la verve. L'expérience a prouvé que ces exercices font plus travailler les jeunes cerveaux que les rédactions les plus laborieuses; de plus, ils mettent souvent au jour des qualités*

natives d'observation, de comique ou de finesse, qui jusqu'alors ne s'étaient point révélées. Sans doute beaucoup de ces essais ne seront que de grossières ébauches; certains cependant offriront de l'intérêt, et tous seront distincts, comme les esprits mêmes dont ils émanent. Un maître tant soit peu observateur tirera bon profit de ces indications; il connaîtra mieux ses élèves, après que ceux-ci auront dessiné en liberté. Le dessin d'imagination est une contribution de premier ordre apportée à ce que l'on appelle la « psychologie de l'enfant ».

Enfin les devoirs illustrés permettent la mise en œuvre des trois genres d'exercices définis précédemment.

L'étude des éléments du dessin géométrique est particulièrement importante dans les écoles de garçons. On proposera donc aux élèves des exercices fréquents de croquis cotés ou dessin géométral, c'est-à-dire le dessin d'objets en projections perpendiculaires. Cette sorte de représentation est indispensable pour la plupart des métiers, menuisiers, charpentiers, serruriers, forgerons, maçons, et les notions élémentaires du dessin géométral doivent être acquises à l'école primaire.

Tels sont, dans leurs grandes lignes, les principes de la méthode d'enseignement du dessin usitée en France et de ses moyens d'application dans l'enseignement primaire.

Cette méthode fut généralement bien accueillie et les maîtres firent de généreux efforts pour répondre à ce qu'on attend d'eux. Elle détermina dans les écoles l'élan spontané des élèves et un progrès pour ainsi dire immédiat. Il serait cependant imprudent et exagéré de conclure qu'on a recueilli tout le profit promis par l'enseignement du dessin. La transformation des programmes est de date trop récente, et il faut attendre que soit franchie la période de transition toujours difficile. De jeunes maîtres reçoivent dans les écoles normales l'éducation professionnelle actuellement nécessaire; ils remplaceront dans l'avenir leurs collègues plus anciens dont certains n'ont pu se dégager de l'esprit géométrique avec lequel on enseignait jadis le dessin. Ce sont là des obstacles inévitables et qui se rencontrent au seuil de toutes les entreprises. On ne s'en est pas moins engagé dans la bonne voie; les progrès accomplis depuis cinq ans sont continus, ils sont considérables et plus importants même qu'il n'était possible

de le prévoir avec un personnel aucunement préparé à donner un enseignement artistique.

Dès à présent les résultats acquis font le plus grand honneur au zèle et à l'initiative des maîtres primaires. Ce sont des prémices qui permettent de bien augurer de l'avenir.

G. QUÉNIOUX.

L'éducation ménagère à l'École primaire.

(Villes de Saint-Denis et d'Aubervilliers.)

Aubervilliers et Saint-Denis, dont la population totale est de 110 000 habitants, sont deux centres ouvriers de la banlieue parisienne. On y compte quatorze écoles de filles fréquentées par six à sept mille élèves.

Dans ces cités laborieuses, les exigences de la vie obligent un grand nombre de mères de famille à participer au travail des ateliers et des usines.

Occupées ainsi presque tout le jour, ces femmes ne disposent, pour les soins domestiques, que d'heures trop courtes et trop rares. Aussi, malgré toute leur bonne volonté, ne peuvent-elles que d'une manière bien insuffisante initier leurs enfants aux multiples travaux du ménage.

Dans ces conditions, le foyer n'est plus ce qu'il était partout autrefois pour les jeunes filles, « l'école ménagère par excellence ».

Cependant, pour le bien-être, l'union, le bonheur, la dignité de la famille ouvrière, n'est-il pas d'importance capitale que, dès le jeune âge, la femme ait contracté les habitudes et acquis les connaissances qui font la bonne ménagère, sagement économe, préoccupée de la santé des siens, habile à faire de sa maison un intérieur attrayant, confortable dans la mesure du possible où mari et enfants sont heureux de rentrer et de rester?

Ainsi, d'une part, il y a un intérêt social à ce que la jeune fille soit préparée à son rôle futur, et, d'autre part, sa mère ne peut plus assumer seule cette initiation nécessaire.

Dès lors, ne semble-t-il pas opportun de solliciter de nouveau et d'organiser le concours demandé depuis 1882 à l'école populaire en vue de la diffusion de l'enseignement ménager? Telle a

été notre pensée à mes collaboratrices et à moi. Et, en octobre 1912, nous nous sommes mis à l'œuvre en vue de l'application des instructions suivantes comprises dans nos programmes officiels :

« 1° *Soins d'hygiène et de propreté.* — Exiger une absolue propreté... Conseils pratiques donnés soit en commun, soit en particulier, sur l'alimentation, le vêtement, la tenue du corps et des habits.

« 2° *Travaux manuels.* — Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation et sans se changer en atelier, l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer en quelque sorte les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femmes... Le travail manuel des filles, outre les ouvrages de couture et de coupe, comporte un certain nombre de leçons, de conseils, d'exercices au moyen desquels la maîtresse se propose, non pas de faire un cours régulier d'économie domestique, mais d'inspirer aux jeunes filles, par un grand nombre d'exemples pratiques, l'amour de l'ordre, de leur faire acquérir les qualités sérieuses de la femme de ménage et de les mettre en garde contre les goûts frivoles ou dangereux.

« 3° *Cours supérieur : Notions très simples d'économie domestique* et applications à la cuisine, au blanchissage et à l'entretien du linge, à la toilette, aux soins du ménage..... Exercices pratiques à l'école et à domicile. »

Difficultés d'application. — En réalité, ces instructions tracent tout un plan d'enseignement pratique, prescrivent toute une éducation de la future ménagère. Mais, il faut bien le reconnaître, l'application en présente certaines difficultés. Elle exige, en effet, des ressources et une installation, un personnel et du temps.

a) *Ressources.* — J'ai fondé, dans les centres dont il s'agit, deux sociétés dites l' « Entr'aide scolaire d'Aubervilliers » et l' « Entr'aide scolaire de Saint-Denis ». J'ai sollicité en faveur de ces œuvres des dons d'amis de nos écoles et des subventions du Ministère de l'Instruction publique, des Municipalités, du Conseil général de la Seine, de la Ligue de l'Enseignement. Et, à l'heure actuelle, plus de 10 000 francs ont été recueillis.

J'ajoute que, par souci de la dignité de nos élèves, nous leur faisons payer les repas qu'elles préparent et prennent à l'école. Elles versent 0 fr. 35 par repas quand elles sont au cours supérieur et 0 fr. 50 quand elles appartiennent au cours complémentaire. Et elles apportent de chez elles pain et boisson. Bon nombre sont dispensées de toute cotisation depuis le début de la guerre.

b) *Dépenses.* — Nos fonds sont exclusivement consacrés : 1° à l'achat, à l'entretien, au renouvellement de notre matériel d'enseignement; 2° au paiement des repas des élèves qui ne peuvent verser la cotisation mentionnée ci-dessus.

Deux sortes de dépenses qui seraient très lourdes, eu égard à nos moyens, nous sont évitées : les communes supportent tous les frais de chauffage et nos maîtresses ne reçoivent aucune rétribution.

Installation et matériel. — Nos installations et notre matériel pour les cours de cuisine, de repassage, de coupe, d'hygiène sont très simples, ne comprennent que l'indispensable. Il nous a semblé qu'il y avait lieu de placer nos élèves dans des conditions à peu près semblables à celles dans lesquelles elles se trouveront un jour, afin de leur bien montrer ce qu'elles pourront faire alors avec de l'initiative et de la bonne volonté.

Cinq écoles comprennent une salle uniquement affectée aux travaux pratiques du cours supérieur ou complémentaire. Dans un égal nombre d'autres, les exercices de ces mêmes cours ont lieu dans le préau couvert. On y a moins l'illusion du foyer, mais on y apprécie l'espace, l'air et la lumière. Enfin, dans quatre écoles on ne dispose d'aucun local en dehors des salles de classe. Évidemment on y est un peu gêné pour les leçons de cuisine et de repassage, mais on arrive néanmoins à s'y installer : on déplace au besoin quelques tables-bancs pour agrandir la surface libre.

L'installation la plus complète a nécessité une dépense de 570 francs. Partout ailleurs, mobilier, ustensiles et appareils divers n'ont pas coûté plus de 400 francs.

Organisation pédagogique. — Notre enseignement ménager est commencé dès l'arrivée de l'enfant à l'école et continué pendant toute la scolarité. Il est, bien entendu, adapté au dévelop-

pement physique et intellectuel des élèves. Il comprend un ensemble de leçons et d'exercices qui se pénètrent, s'éclairent et se fortifient les uns les autres : leçons de morale, de sciences physiques et naturelles, d'économie domestique, d'hygiène (complétées par des lectures, des problèmes, des dictées, etc., etc.); exercices de cuisine, de repassage, de raccommodage, de dessin, de coupe et de couture, etc.

Nous nous proposons de faire acquérir des notions d'un usage constant pour la tenue de la maison, la préparation des repas, l'entretien des vêtements, la conservation de la santé, les soins à donner aux enfants et aux malades. Nous faisons comprendre le pourquoi d'un grand nombre de manipulations de la ménagère tout en montrant le perfectionnement et l'économie qui peuvent résulter de l'application de quelques principes scientifiques élémentaires. Enfin nous cherchons à développer l'esprit d'observation, l'initiative, l'adresse et le goût, à faire contracter des habitudes de propreté, d'ordre, de prévoyance, d'activité, de bonne tenue, de dignité. En un mot, notre but est une véritable et efficace préparation de la jeune fille à la belle et si importante mission qui l'attend dans la vie.

Personnel. — C'est aux maîtresses de nos écoles et non pas, comme certains auraient pu le croire nécessaire, à des professeurs spéciaux que j'ai fait appel, même pour la direction, au cours supérieur et complémentaire, des exercices pratiques de cuisine, de coupe et de repassage. Certes, des professeurs spéciaux peuvent parfois dépasser au point de vue de l'habileté manuelle, directrices et adjointes; ils arriveraient peut-être sans s'imposer autant de recherches que ces dernières à « combiner des menus de prix différents et répondant néanmoins à des conditions nutritives équivalentes ». Mais il ne s'agit pas seulement de « science ménagère et d'esprit d'économie ». A l'école, on doit faire avant tout et surtout de l'éducation. Or, nos dévouées institutrices — qui toutes ont accepté avec une bonne volonté louable une tâche nouvelle — sont ou deviennent rapidement — grâce à leur intelligence et à leurs efforts — en état de donner un savoir pratique suffisant. Et, chose précieuse, qui produit une vive impression sur les élèves, elles enseignent par leur exemple comme par les conseils que leur dictent l'expérience de la vie, la connaissance

du milieu où elles exercent, leur affection pour les futures ménagères qu'elles s'appliquent à former. Leurs leçons prennent un caractère familier que n'ont peut-être pas au même degré les autres exercices scolaires. On sent que ce sont des femmes, des mères, des éducatrices plus que des « professeurs » qui parlent avec conviction d'une tâche et de devoirs qu'elles s'efforcent de faire respecter, comprendre et aimer.

Et, enseignés ainsi, régulièrement, pendant des années, par leurs propres maîtresses, les soins domestiques apparaissent aux enfants comme non moins indispensables à connaître que la lecture, le calcul ou l'écriture.

Programme. — Dans le but de rendre plus aisée et plus profitable la mise en pratique des instructions officielles citées plus haut, le programme suivant a été préparé et donné à titre d'indication.

Première partie commune aux trois cours.

I. *La ménagère : qualités nécessaires.* — Rôle de la jeune fille et de la femme au foyer.

II. *Hygiène générale.* — *a*) Propreté du corps, comment on l'obtient; — *b*) propreté et entretien des vêtements; — *c*) propreté et entretien du linge; — *d*) propreté de la chaussure; — *e*) propreté, aération, éclairage, chauffage des appartements et entretien du mobilier, de la literie, des ustensiles divers.

III. *Hygiène de l'alimentation* (Notions générales et élémentaires de cuisine). — Objet, nécessité de l'alimentation. Nature des aliments. Nécessité d'une alimentation variée. Rations alimentaires. Digestion. Hygiène de la digestion. — Les aliments : pain, pâtes, lait, beurre, fromage, œufs, viandes diverses, poisson, légumes, fruits, boissons naturelles, artificielles, fermentées, distillées. Effet de l'alcool sur l'organisme, sur l'intelligence, sur la volonté; rôle de la femme dans la lutte contre l'alcoolisme.

IV. *Lectures, problèmes, dictées, rédactions, récitations, chants, dessins.*

V. *Travail manuel* conformément au programme officiel en faisant une large place aux exercices de raccommodage, de coupe et de confection.

Deuxième partie réservée au cours supérieur et au cours complémentaire.

I. *Hygiène pratique.* — *a*) Soins à donner aux malades et aux blessés : préparation de tisanes, de cataplasmes, pansements divers, etc. Composition d'une pharmacie domestique.

b) *Hygiène infantile :* Alimentation de l'enfant, soins de propreté, vêtements, couchette, sommeil, sorties, premiers pas; indispositions, maladies, etc.

Préjugés relatifs à la médecine et à l'hygiène infantiles.

II. *Cuisine.* — *a*) *Notions diverses :* Préparation des aliments, effets de la cuisson, différents modes de cuisson; potages et soupes, sauces et roux, viandes braisées, rôtis, sautés et grillades, fritures, court-bouillon. Préparations d'œufs, préparations de légumes, de pâtes alimentaires. Entremets sucrés. Utilisation des restes. Présentation des mets. Composition des repas. Menus divers.

b) *La leçon pratique :* Elle consiste en la préparation de différents mets constituant un repas complet qui est pris en commun à l'école, à midi, par les douze ou quinze élèves ayant suivi cette leçon. Ces enfants sont exercées à la composition d'un menu raisonné, à l'achat des provisions, à toutes les opérations que nécessitent la confection des plats choisis. Elles dressent leur table, l'ornent avec goût, apprennent à découper, à servir, à se bien tenir. Leur repas fini, elles nettoient la vaisselle et remettent chaque chose à sa place.

III. *Blanchissage et repassage.* — *a*) *Notions diverses :* La lessive à la ville; la lessiveuse; nettoyage des étoffes : coton, toile, flanelle, laine. Détachage du linge, azurage. Installation pour le repassage; nettoyage, chauffage des fers, porte-fers, poignées, empois d'amidon, amidonnage, repassage du linge empesé.

b) *La leçon pratique ;* A chaque leçon, les élèves apportent de chez elles, suivant les indications de la maîtresse, les objets, linge, vêtements à repasser ou à lessiver. Des conseils généraux sont donnés avec démonstration puis les élèves se mettent au travail, guidées par leur institutrice.

Part faite a l'enseignement ménager. — Les ressources assurées, le concours des maîtresses obtenu, la matière à ensei-

gner déterminée, une question importante restait à résoudre : quelle place faire à l'enseignement ménager pour qu'il puisse avoir l'efficacité désirable sans surcharge pour personne ni préjudice pour les autres études ?

Avec l'approbation de M. le Directeur de l'Enseignement primaire de la Seine, mes collaboratrices et moi, nous avons décidé, afin de donner des connaissances plus nettes et de produire une impression plus forte, la création, à titre d'essai, puis à titre définitif, d'une « Journée ménagère » hebdomadaire dans toutes les classes de nos écoles.

Voici l'emploi de cette journée :

A. — Cours complémentaire et cours supérieur. — 1° *Classe du matin.* — Cette classe est consacrée aux leçons pratiques. Les élèves sont réparties en trois groupes égaux ou à peu près comptant 12 à 15 élèves chacun. L'un est occupé, pendant une heure et demie, au raccommodage d'objets apportés par les enfants suivant les conseils de la maîtresse ou à la confection de vêtements (étoffe neuve ou partie encore utilisable de vêtements usagés). Le reste de la matinée, ce même groupe est exercé au repassage. Ce changement évite la monotonie et la fatigue.

Un deuxième groupe a le même programme mais ses exercices ont lieu dans un ordre inverse : il repasse d'abord et coud ou raccommode ensuite.

Quant à la troisième section, elle emploie toute la matinée à la préparation d'un repas complet comme il est dit plus haut.

L'enseignement est donné aux trois groupes par la directrice et l'adjointe de la première classe.

2° *Classe du soir.* — La maîtresse dicte à toute la classe qui les copie sur un cahier spécial, recettes, menus, etc., dont il a été question le matin. Il y a ensuite une leçon théorique d'économie domestique ou d'hygiène ou de sciences physiques, puis des exercices (lecture, calcul, etc.) portant sur l'éducation ménagère.

B. — Cours moyen, cours élémentaire et préparatoire. — Ces cours suivent leur emploi du temps habituel ; toutefois ils ont toujours une leçon de couture appliquée et une leçon d'économie domestique, accompagnée d'exercices pratiques[1]. Et tous les

1. Brosser, plier un vêtement, éplucher des légumes, préparer des con-

autres devoirs et leçons (morale, lecture, problèmes, dictées, etc.) sont choisis et dirigés de manière à contribuer à l'éducation ménagère prise, ce jour-là, comme « centre d'intérêt ».

Il va de soi qu'en dehors de cette « Journée » spéciale, les maîtresses ont de nombreuses occasions de compléter et de fortifier leur enseignement et elles ne manquent pas d'en tirer profit.

Résultats. — Donné sous cette forme et dans cette mesure, l'enseignement ménager n'a causé dans nos classes aucune gêne, est entré très vite dans les habitudes scolaires Municipalités, délégations cantonales, familles s'intéressent vivement à cette innovation dont elles comprennent la valeur éducative. Et nos directrices reçoivent souvent la visite d'ouvriers, de ménagères qui viennent exprimer leur satisfaction et leurs remerciements.

Quant aux élèves, elles trouvent aux leçons un attrait sans cesse renouvelé, montrent une application soutenue et font de rapides progrès qu'elles sont heureuses de faire constater à leurs parents en reproduisant à la maison les exercices de l'école. Certaines, même dans des quartiers pauvres, parvenues à l'âge de gagner un salaire, prolongent leur scolarité d'une année pour compléter leur éducation ménagère. Le succès est donc franc, incontestable.

Mais est-il vraiment un pur gain? En d'autres termes, est-il obtenu sans aucun dommage pour les autres parties de l'enseignement? Une expérience de quatre années, les résultats des examens du certificat d'études permettent d'être très affirmatif à cet égard. Oserai-je avancer que les faits incitent même à dire que, loin de nuire aux autres études, l'enseignement ménager les favorise? Et, à la réflexion, la chose s'explique sans peine. En effet, regarder, choisir, acheter, peser, mesurer, partager des objets, des denrées, faire des comptes, rendre de la monnaie, inventer certains dispositifs, utiliser les effets de la pesanteur, de la chaleur, manier, transporter des objets fragiles, etc., etc., font acquérir des connaissances précises et utiles et, en outre, développent l'attention, l'observation, la réflexion, l'ingéniosité,

---

serves, faire une infusion, une décoction, cirer une chaussure, essuyer un meuble, nettoyer un bouton de porte, un couteau, préparer une lampe, encaustiquer, etc., etc.

la prudence, la prévoyance, toutes choses précieuses dont bénéficie le travail intellectuel.

C'est qu'en réalité l'enseignement ménager emploie un moyen fécond : l'appel, trop rare ailleurs, à l' « activité pratique » de l'enfant. L'action plaît à l'élève, l'intéresse, l'instruit et, répétée, lui donne des habitudes.

C'est en faisant pratiquer à la fillette pendant des années propreté, ordre, activité, économie, prévoyance qu'on arrive à lui inculquer ces qualités ou ces vertus. C'est en l'exerçant à réaliser à l'école, une fois par semaine, une sorte de foyer, bien modeste il est vrai, mais rendu plaisant et gai par le gracieux arrangement et la netteté des choses, la mise en bonne place d'une gravure bien choisie, d'un morceau d'étoffe ou de ruban, d'une simple fleur, qu'on lui fera vouloir un intérieur attrayant et qu'on la mettra en état de le créer.

*
* *

Tel est l'essai de « préparation à la vie » par l'école populaire tenté dans les centres d'Aubervilliers et de Saint-Denis. Puisse cette modeste réforme, si bien accueillie de tous, produire tout le bien social dont elle éveille l'espérance!

Dolidon.

II. — Le « Cours populaire ».

L'Instruction populaire en France.

I. — Les Cours d'adolescents et d'adultes.

L'instruction du peuple, en France, la « seconde instruction », celle qui s'applique à l'enfance et à l'adolescence au sortir de l'école primaire, a été développée d'une façon spéciale depuis environ un quart de siècle.

L'école est devenue centre et foyer d'action et de rayonnement.

Sous l'influence de publicistes, d'orateurs, de pédagogues qu'inquiétait l'abandon intellectuel et moral où l'on laissait, à l'âge critique, la jeunesse de la ferme, de l'atelier, du comptoir, institutrices, instituteurs, professeurs de tous ordres, volontaires de l'enseignement se sont groupés autour d'elle.

L'effort a été considérable et les résultats y ont répondu. Une riche floraison d'œuvres s'est épanouie sur tous les points du pays. Il y a eu comme un renouveau de la vie locale. L'esprit de décentralisation, longtemps assoupi, s'est éveillé, a contribué au succès.

L'élan a été imprimé d'un côté par l'initiative privée, de l'autre par l'initiative de l'État, à la même date, en 1894.

Jean Macé, en avril 1894, dans un appel retentissant, tournait l'activité de la Ligue française de l'Enseignement de l'école vers l'école prolongée.

M. Léon Bourgeois préconisait la doctrine du devoir social, de l'entr'aide intellectuelle, au Congrès de Nantes (1894) où M. Ferdinand Buisson, alors directeur de l'Enseignement pri-

maire, insiste sur « l'entreprise qui est immense, mais dont la grandeur n'égale pas encore la nécessité ».

C'est ce qu'avait voulu, ce dont a poursuivi la réalisation, avec un admirable sens politique et une sûre entrevision de l'avenir, M. Raymond Poincaré, alors ministre de l'Instruction publique, qui, les 30-31 août, et 1er septembre 1895, anima de son ardeur le Congrès libre des Sociétés d'instruction populaire que présida, au Havre, M. Gréard, acquis, lui aussi, à la même cause.

C'est encore M. Raymond Poincaré qui, le 10 juillet 1895, rompant hardiment avec les traditions, s'adresse directement aux membres des Délégations cantonales, des Caisses des Écoles, des Commissions scolaires et, dans une circulaire mémorable, expose l'impérieuse nécessité de prolonger l'action de l'école, afin que « de douze à dix-huit ans l'apprenti et le jeune ouvrier ne soient pas absolument destitués de tout secours intellectuel et moral, mais reçoivent quelque part, sous des formes appropriées, encore un peu d'enseignement, encore un peu d'éducation ».

Depuis que l'appel et la circulaire ont retenti dans les écoles de France, l'opinion publique a compris que le progrès général exige une reprise des études à l'âge de l'adolescence, à l'heure où l'assimilation est vraiment profitable, où le cerveau s'ouvre aux idées générales, où le jeune homme, aux prises avec les difficultés de la vie, sent la nécessité de s'instruire.

D'ailleurs, dans une démocratie soucieuse de ses destinées n'y a-t-il pas un intérêt capital à façonner, par un enseignement à la fois instructif et éducatif, ces générations ascendantes qu'attendent la discipline de la vie militaire et les responsabilités de la vie civique et sociale? Et la parole de Carnot ne demeure-t-elle pas vraie et ne réclame-t-elle pas son application : « Il faut l'éducation du peuple pour la conservation de la liberté. »

D'hiver en hiver, une dure campagne postscolaire a été livrée et dans les villes et dans les communes rurales. Un prodigieux effort de propagande, victorieuse et obscure, dont on ne soupçonne ni l'intensité ni la persistance en dehors des milieux où l'action s'est concentrée, a uni dans un même élan de générosité intellectuelle et morale des milliers d'hommes et femmes d'école, d'hommes et femmes d'œuvre.

II. — Le Cours d'adolescents et d'adultes.

L'œuvre dans laquelle on s'occupe spécialement :

1° D'instruire les illettrés qui sont encore au nombre de 7 à 8 p. 100;

2° De donner un complément de savoir aux enfants qui viennent de quitter l'école;

3° D'unir la culture générale à des connaissances d'ordre professionnel;

est le cours d'adolescents et d'adultes.

Le cours d'adolescents et d'adultes date de 1867 et reçut une forte impulsion du ministre et historien Victor Duruy. Grâce à son action, le nombre des cours dans les dernières années du second Empire s'éleva à 28 586.

Mais l'effort alla vite en déclinant.

En 1889, le total touchait à 7 322. L'on avait cru que les lois sur la laïcité, la gratuité, l'obligation de l'école du jour, rendraient inutile l'école du soir. Les subventions de l'État, qui étaient de 1 300 000 francs, descendirent à 20 000.

Le 11 janvier 1895, sur l'initiative prise par M. Ferdinand Buisson, alors directeur de l'enseignement primaire, le Conseil supérieur de l'Instruction publique rend un décret qui organise le cours d'adultes sous sa forme actuelle.

Le cours d'adultes est *libre*. Ni l'instituteur n'est obligé de le tenir, ni l'adolescent de le fréquenter.

Le décret favorise l'ouverture de classes publiques d'adolescents et d'apprentis, en leur donnant plus de souplesse, en laissant une plus large part d'initiative aux professeurs, en abrégeant les formalités pour l'autorisation, en supprimant les entraves de l'ancienne réglementation, qui auraient pu empêcher une œuvre de liberté de se développer librement.

Des encouragements sont donnés aux collaborateurs des cours d'adultes. Une prolongation de vacances est accordée aux directeurs de cours, aux conférenciers, aux auxiliaires de l'éducation populaire [1].

---

1. Cf. Arrêté du 28 janvier 1899.

Des récompenses spéciales sont attribuées aux plus méritants d'entre les institutrices et les instituteurs qui se sont dévoués aux succès de l'école du soir. Elles consistent en distinctions honorifiques, médailles avec primes, dons de livres, diplômes, lettres de félicitations. Les collaborateurs volontaires reçoivent des médailles sans primes, des diplômes, des lettres [1].

L'État soutient enfin les œuvres d'instruction prolongée par une contribution financière. Elle était en 1894-1895 de 20 000 francs; en 1895-1896 de 100 000, en 1900 de 200 000; en 1914 de 900 000.

Les municipalités et les conseils généraux, l'initiative privée, assument la plus grande partie des dépenses.

Les municipalités ont versé, en 1914, 1 800 000 francs.

Les cours d'adolescents et d'adultes, sous l'influence de toutes ces interventions intellectuelles et matérielles, ont reçu brusquement une vigoureuse impulsion.

Ils ont réussi, grâce au dévouement, à la foi civique des maîtres.

Ils n'ont plus été nulle part la répétition de la classe du jour.

Le cours d'adolescents et d'adultes est tantôt un cours de réparation, tantôt un cours de revision, tantôt un cours de préparation aux différents métiers.

Au cours de réparation vont les illettrés : paysans, domestiques, ouvriers, soldats, qui ont fréquenté l'école de façon intermittente aux années d'enfance.

Les cours de revision sont aussi des cours complémentaires où dominent les travaux pratiques : rédaction, lettres d'affaires, actes d'un usage commun, calcul mental, lecture du cadastre, de la feuille d'imposition, rapports, réclamations, mémoires, factures, évaluation des surfaces et des volumes, cours de la rente, mécanisme des caisses d'épargne, etc.

Les cours spéciaux et professionnels se sont multipliés dans les syndicats, dans les sociétés d'instruction populaire et dans les cours municipaux d'adultes organisés par les villes. L'on s'y occupe beaucoup de langues vivantes, de comptabilité, de dessin d'ornement, de modelage, de stéréotomie. On y fait des leçons techniques qui fortifient, dirigent l'apprenti.

1. Cf. Arrêté du 27 janvier 1899.

Grâce aux très heureuses innovations introduites dans les méthodes, grâce au caractère pratique de l'enseignement, les cours d'adolescents et d'adultes n'ont cessé, depuis 1894-1895, date de leur réorganisation, de subir une marche ascendante.

En 1894-1895 il y avait 7 322 cours d'adolescents et d'adultes. En 1914, ils atteignaient le total de 54 351.

60 000 institutrices et instituteurs y collaboraient.

Les cours d'adolescents et d'adultes recevaient en outre le concours singulièrement efficace des sociétés d'instruction populaire qui d'ailleurs les avaient précédés depuis longtemps dans la voie de la vulgarisation intellectuelle.

III. — Les Sociétés d'Instruction populaire.

Les sociétés d'instruction populaire ont été les initiatrices du mouvement qui s'est produit en faveur de l'école prolongée. Quelques-unes d'entre elles, dès le début du siècle, ont montré la voie à suivre. Dans la longue décadence qui pesa sur les cours d'adultes, elles n'ont cessé de fournir des maîtres à des disciples qui, à Paris et dans quelques grandes villes de province, se pressaient pour recueillir volontairement un enseignement volontaire.

Depuis une vingtaine d'années, elles s'essaient à des innovations qui guident et renseignent les instituteurs. Elles expérimentent les méthodes que l'on ne saurait généraliser brusquement sans s'exposer à des mécomptes et à des erreurs.

Prises d'émulation vis-à-vis les unes des autres, elles harmonisent leurs programmes avec les besoins de leur clientèle. Surtout depuis cinq ans, elles se portent vers l'instruction pratique appliquée à l'industrie. Elles visent de plus en plus à répandre le savoir professionnel. Elles s'orientent vers une extrême spécialisation dans l'enseignement. Elles offrent aux apprentis, aux employés, le soir, les leçons qu'ils recevraient, le jour, dans les écoles techniques, si la nécessité de gagner un salaire immédiat ne les en écartait.

C'est la tendance qui domine dans les sociétés déjà anciennes, mais qui ne cessent de renouveler leurs plans d'études.

Les sociétés qui se sont fondées récemment, sous l'influence d'autres préoccupations, ne se renferment pas dans le seul ensei-

gnement. Elles répondent à des aspirations nouvelles. Elles subordonnent l'instruction, qui n'est pourtant pas sacrifiée et qui est aussi tournée vers l'utile, à l'éducation, à la protection, à l'assistance morale et fraternelle. Elles s'inspirent des idées de solidarité qui pénètrent de plus en plus dans les consciences.

Anciennes et nouvelles sociétés voient venir à elles, depuis quelques années, à Paris et dans les grandes cités provinciales, des étudiants, des professeurs d'enseignement primaire supérieur, d'écoles normales, d'écoles techniques, de lycées et de collèges, d'universités. Ainsi se sont établis des points de jonction entre l'enseignement supérieur, secondaire, et l'enseignement primaire. Elles ont fourni un terrain tout préparé et comme un champ d'expériences à l'*extension universitaire*, qui s'est faite en grande partie par l'accession dans leurs comités et leurs bureaux de licenciés et d'agrégés désireux de prendre contact avec des auditoires populaires.

Une autre tendance est à signaler, qui, on peut l'assurer, est appelée à s'accuser encore davantage. Les sociétés d'instruction populaire qui, pour la plupart, n'avaient visé que la clientèle des apprentis, des employés, des adolescents, leurs disciples à l'école du soir, se tournent vers la masse. Elles établissent des cours, elles ouvrent des centres de conférences, de lectures, de discussions que fréquente l'élite ouvrière. Elles travaillent de plus en plus à l'instruction populaire du peuple.

On ne saurait établir une nomenclature complète des sociétés d'instruction populaire, des cercles, bibliothèques, groupes où se font des cours du soir, car des annuaires pour l'éducation des adultes n'existent que dans de rares départements.

Mais l'on peut évaluer à environ 25 000 les sociétés qui mettent le savoir, les cotisations, l'influence de leurs adhérents au service des « étudiants populaires ». Il s'y fait un travail sérieux, fécond, dont plus de 300 000 jeunes gens bénéficient.

IV. — Les cours d'adolescents et d'adultes pendant la guerre.

Les cours d'adultes ne pouvaient pas ne pas être en sensible diminution depuis que la guerre a éclaté.

De 54 351 en 1913-1914, ils sont descendus au chiffre de 30 000 en 1916, pour l'ensemble du pays, défalcation faite des 10 départements dont certaines parties sont momentanément occupées par l'ennemi et où, avant les hostilités, on comptait 9 200 cours.

L'appel sous les drapeaux de 25 000 instituteurs, dont beaucoup appartiennent à des classes déjà anciennes, a privé, peu à peu, l'école du soir de ses plus fidèles collaborateurs. L'entrée en fonction d'intérimaires, absorbés par un travail tout nouveau pour eux auquel ils devaient d'abord s'initier, a empêché l'ouverture de cours que les instituteurs de quarante à quarante-sept ans avaient maintenus jusqu'à leur départ. Qu'on ajoute à cela l'amoindrissement des subventions municipales, car les ressources des budgets communaux sont utilisées pour d'autres dépenses d'urgente nécessité, la cherté de l'éclairage et du chauffage, la réquisition des locaux scolaires, et l'on comprendra aisément le fléchissement qui s'est produit dans la courbe des classes d'adultes.

La diminution serait encore plus forte si le personnel féminin, en de nombreuses régions, ne s'était substitué, dans l'école du soir, avec beaucoup de désintéressement et de dévouement, aux instituteurs soldats qu'il remplaçait à l'école du jour.

La statistique est significative : 16 690 cours d'adultes ont été tenus par des institutrices et 13 309 par des instituteurs.

La collaboration féminine a permis d'ouvrir des cours de tout jeunes gens qui, d'ailleurs, se sont montrés très respectueux vis-à-vis des éducatrices assumant la responsabilité de les instruire. Elle a permis aussi de donner une extension inattendue, mais nécessaire, quand le personnel faisait défaut pour établir des groupes distincts, à des *cours mixtes* qui ont réussi partout où l'on en a fait l'essai. La coéducation qui est légale dans les universités savantes, commence à être acceptée par les étudiantes populaires dans les classes du soir.

Il faut dabord reconnaître que l'âge des disciples a baissé. Ce sont des jeunes gens de douze à seize, dix-sept ans, qui, en 1915-1916, ont fréquenté la veillée éducative. Le cours d'adolescents seul a demeuré. Le cours d'adultes n'a guère existé, sauf pour les femmes, que dans les villes et les villages où des Belges, des réfugiés, des rapatriés ont demandé à recevoir un complément d'instruction.

Le programme des cours s'est ajusté aux nécessités imposées par la guerre.

Pour les jeunes gens, à la révision des matières apprises à l'école primaire, se sont ajoutées des leçons d'un caractère pratique, commercial, industriel, agricole, des leçons sur la lecture de la carte, sur la géographie des pays alliés ou bien ennemis.

Pour les jeunes filles, des cours d'enseignement ménager, d'économie domestique ont eu lieu. Elles aussi ont réclamé le commentaire du communiqué, des lectures patriotiques qui se déroulent pendant les séances de couture, à l'ouvroir, à l'atelier, dont, dans 30 000 communes, l'école s'est doublée.

Parmi les cours présentant un caractère de nouveauté, il faut retenir ceux que les instituteurs ont consacré d'une façon spéciale aux mutilés de la guerre. Dans quelques villes, entre autres à Vichy, à Romans (Drôme), à Quimper, à Saint-Gaudens et parfois dans les campagnes, là où il n'y a pas d'école de rééducation professionnelle, ils ont répondu à l'appel des isolés et ils se sont efforcés d'assurer leur apprentissage. Que de fois, dans le questionnaire, est signalée la présence à un cours d'un soldat privé du bras droit et qui, guidé par le dévouement d'un maître, s'exerce à écrire de la main gauche !

V. — De la liberté vers l'obligation.

Le cours d'adolescents et d'adultes qui est la pierre angulaire de l'instruction postscolaire est appelé, au lendemain de la guerre, à recevoir une définitive organisation.

Certes, les résultats produits par le régime de liberté ont été heureux.

Une génération de jeunes agriculteurs, de jeuncs ouvriers, une élite populaire qui a fait ses preuves sur les champs de bataille comme à l'atelier et à la ferme, a grandi dans l'école prolongée.

Elle a été formée au devoir social comme au devoir patriotique dans l'école du soir et dans les sociétés d'instruction populaire.

Mais une trop grande partie de la jeunesse populaire ne profite pas du bienfait intellectuel qu'on lui offre généreusement.

Le cours d'adolescents est fréquenté par les meilleurs des anciens élèves. La grande majorité de ceux qui auraient le plus intérêt à tirer profit des leçons qu'on met à leur disposition et à leur portée s'abstiennent de fréquenter soit les cours officiels, soit les cours des sociétés, et la liberté favorise leur abstention.

L'examen annuel de l'instruction primaire des conscrits institué par la loi Ferdinand Buisson (29 juillet 1910), a révélé la présence, en 1914, d'environ 11 000 conscrits illettrés.

En conséquence, un très grand nombre d'éducateurs, de sociologues et d'hommes politiques réclament pour la France l'organisation du cours d'adolescents et d'adultes *obligatoire*.

Mais l'institution qu'ils préconisent ne serait pas isolée, fragmentaire, limitée au seul cours d'adultes.

Ils ne séparent pas le cours d'enseignement général du cours professionnel, du cours de culture physique, du cours de préparation militaire.

Le Parlement, en France, à l'heure actuelle, semble vouloir, sous l'influence de causes d'ordre économique et militaire provoquées par la guerre, vouloir adopter des solutions partielles que commandent les événements.

Déjà le Sénat (juillet 1916) a adopté le projet de loi sur l'enseignement professionnel, présenté par M. Astier; le projet de loi sur la préparation militaire de la jeunesse, présenté par MM. Henry Chéron, Henry Bérenger, Milliès Lacroix.

La Chambre des députés examinera prochainement les deux projets et aura à se prononcer sur un projet d'organisation complète, sur un plan d'ensemble préparé par M. Painlevé, ministre de l'Instruction publique.

C'est la formation intellectuelle et morale, la culture physique comme la préparation professionnelle que M. Painlevé et son collaborateur M. Lapie, directeur de l'enseignement primaire, veulent assurer en leur pleine harmonie, en les fondant sur l'obligation.

C'est son statut qu'ils veulent donner à la jeunesse populaire en France.

ÉDOUARD PETIT.

Que fera-t-on dans les Cours professionnels obligatoires?

Il semble bien que l'organisation de l'enseignement professionnel dans notre pays, attendue et réclamée depuis si longtemps par tous ceux qui ont le souci de notre prospérité et de notre avenir économique, va enfin devenir une réalité.

A l'unanimité le Sénat vient de voter un projet de loi sur l'obligation de cet enseignement. C'est une première satisfaction accordée à l'opinion publique, qui, elle aussi, est maintenant unanime pour demander que cette lacune dans notre système d'éducation nationale soit comblée. Espérons que la Chambre suivra bientôt l'exemple du Sénat et que l'organisation projetée pourra entrer en application dès la cessation des hostilités.

Il n'est peut-être pas inutile d'examiner dès maintenant la direction qu'il conviendra de donner au nouvel organisme, de préciser les tendances dont l'enseignement devra être inspiré, de rechercher les méthodes les meilleures pouvant contribuer à la formation d'un ouvrier complet, c'est-à-dire d'un ouvrier adroit et habile dans toutes les manipulations qu'exige sa profession et assez instruit au point de vue technique pour dominer son travail, apprécier l'utilité de la pièce qu'il fabrique, connaître le rôle de celle-ci dans l'ensemble auquel elle est destinée, en voir les qualités ou les défauts, apercevoir les améliorations ou modifications, qu'on pourrait apporter dans sa forme.

Tout d'abord, il est nécessaire d'affirmer que l'habileté dans le maniement des outils n'est pas l'unique qualité d'un bon ouvrier ni le seul but qu'on doive poursuivre. L'apprentissage ne saurait être un dressage.

On a, pendant la guerre, utilisé des femmes dans certaines professions jusqu'alors exclusivement exercées par des hommes ;

elles ont tourné des obus ou fabriqué des pièces détachées d'armes et de munitions; elles n'avaient jamais fait d'apprentissage, et cependant en très peu de temps, huit jours, quinze au plus, elles ont été suffisamment entraînées pour produire un travail satisfaisant.

Peut-on dire qu'elles connaissent le métier et sont en possession complète de la profession? Evidemment non. Elles savent exécuter un travail parcellaire n'exigeant qu'un nombre très limité de manipulations, pour la bonne exécution desquelles l'attention suffit. Elles sont un peu plus que des automates mais ne sauraient être qualifiées d'ouvrières mécaniciennes.

Qu'on leur confie un travail nouveau, elles devront subir une nouvelle période d'entraînement. D'ailleurs pour éviter les accidents, les à-coups ou les malfaçons, un ouvrier exercé règle les machines et surveille le travail.

Il faut donc qu'en plus de l'habileté manuelle, l'ouvrier possède des connaissances; le *savoir-faire* doit être complété par le *savoir.*

Le rapport entre le savoir et le savoir-faire est variable selon les professions. Pour certaines, peu de connaissances suffisent; le travail musculaire est prépondérant; pour d'autres au contraire, la bonne exécution d'un objet ou d'une pièce exige des notions scientifiques variées et parfois assez étendues; d'autres travaux enfin réclament un œil exercé et un goût artistique développé.

Dans toutes les professions cependant les connaissances d'ordre intellectuel ne sont jamais inutiles parce qu'elles font mieux comprendre et par suite mieux aimer le métier.

Aimer son métier, l'accomplir avec joie, en comprendre l'utilité, la beauté même, combien il est essentiel que chaque ouvrier soit pénétré de ces sentiments pour son bonheur et celui de ceux qui l'entourent! Tout travail, même le plus dédaigné, a une utilité qui dépasse l'intérêt immédiat de celui qui le fait : il profite à la collectivité tout entière. On peut bien dire que du zèle, du soin, de l'application que chacun apporte à l'accomplissement de sa tâche quotidienne, dépendent en majeure partie la grandeur et la prospérité d'un pays. Tout travailleur ne saurait avoir une trop haute idée de l'importance de sa fonction sociale.

Le concierge d'un de nos lycées disait un jour : « *Nous avons* eu cette année tant d'élèves reçus au baccalauréat et tant d'admissions à Polytechnique. » C'est ce sentiment même que chacun devrait avoir : S'adapter si étroitement à l'ensemble dont on fait partie que les succès de cet ensemble auxquels on n'a peut-être apporté qu'une part infime et lointaine puissent donner joie et fierté. Ce savoir nécessaire, ces connaissances indispensables, où et quand l'ouvrier pourra-t-il les acquérir? quel en sera le programme? qui enseignera? quelles méthodes emploiera-t-on? Autant de questions auxquelles nous allons essayer de répondre en nous appuyant sur des expériences déjà réalisées.

Ce ne sera évidemment pas pendant le temps consacré au travail d'atelier que l'ouvrier pourra acquérir le savoir. De toute nécessité, il faudra trouver en dehors de ce temps les heures spécialement réservées à l'enseignement. Le travail intensif auquel chacun est soumis, la production abondante et rapide qui est une des obligations de l'industrie moderne ne laissent aucun moment de répit, aucun temps disponible. Pour les jeunes ouvriers, il n'est guère possible d'interrompre le travail dans la journée : cela pourrait désorganiser les équipes, et, les heures consacrées au travail intellectuel ne pouvant être payées, il en résulterait une diminution du gain journalier; on ne peut donc placer les cours de perfectionnement destinés à cette catégorie, autrement qu'après le dîner et le dimanche matin. Mais, pour les apprentis, les cours seront faits pendant la journée de travail ou tout au moins avant le dîner.

L'adolescent qui pendant toute la journée a été soumis à un rude labeur, éprouve, le soir venu, une fatigue qui le dispose mal à écouter un professeur; il a besoin d'un repos réparateur, c'est son développement physique qui l'exige.

Si la chose est possible, les cours auront lieu dans l'atelier même; il est facile de transformer un atelier, dans lequel le travail a cessé, en une salle de cours où les élèves peuvent écrire ou dessiner.

Le professeur a ainsi tout l'outillage à sa portée pour l'aider dans ses démonstrations; de plus l'apprenti s'y sent plus chez lui; il lui répugne un peu de revenir s'asseoir sur les bancs de l'école; il n'aime pas être considéré de nouveau comme un écolier.

Si l'atelier ne se prête pas à cette combinaison, c'est l'école qui la plupart du temps sera le siège des cours.

Le programme sera plus ou moins étendu selon la nature des professions auxquelles appartiennent les apprentis, mais toujours il sera étroitement adapté aux besoins de ces professions.

Ce serait un avantage appréciable et une avance considérable, si tous les apprentis qui arrivent à l'atelier avaient déjà reçu à l'école primaire un enseignement comportant des notions scientifiques assez précises pour mettre l'enfant en état de comprendre aisément les explications qui lui seront données. Dans les leçons faites aux apprentis, le professeur est souvent arrêté et parfois incompris parce que les auditeurs ne saisissent pas le sens de tel ou tel terme. Carburation, combustion, dilatation, force, équilibre, etc., autant de mots qui n'ont pas toujours une signification précise pour des apprentis qui parfois n'ont pas été à l'école de brillants élèves et qui cependant paraissent aptes à devenir des ouvriers intelligents et habiles.

Il ne s'agit pas pour cela de modifier les programmes de l'école primaire et d'y introduire un enseignement nouveau approprié à telle ou telle profession. Il suffirait que les programmes actuels, tels qu'ils sont prévus par nos textes législatifs, fussent partout observés et enseignés d'une manière plus précise et plus pratique. Si les enfants qui vont devenir des ouvriers (c'est la majorité dans les écoles urbaines) avaient été exercés au travail manuel scolaire tel qu'il fonctionne dans certaines écoles, ils posséderaient quelques connaissances exactes en géométrie, en dessin, en technologie et auraient déjà acquis une dextérité manuelle assez grande pour s'adapter rapidement au maniement d'un outil quel qu'il soit.

Si les enfants qui vont devenir agriculteurs (c'est la majorité dans les écoles rurales) avaient reçu, sous forme de leçons de choses, des notions scientifiques élémentaires en histoire naturelle, physique ou chimie, s'ils avaient à cette occasion appris à observer, ils comprendraient mieux les opérations culturales qu'ils auront à réaliser, seraient moins enclins à suivre la routine et auraient la curiosité assez éveillée pour chercher à compléter ces connaissances élémentaires.

Nous entendons l'objection : l'enseignement donné dans une

école ne doit pas être orienté en vue de satisfaire une majorité d'élèves, si importante qu'elle soit; il doit convenir à tous, sans que la préoccupation du métier futur entre en jeu.

Sans doute, mais précisément ces enseignements ne sont pas spéciaux; ils sont suffisamment éducatifs pour convenir à tous; ils développent chez tous l'esprit d'observation, de recherche; ils rendent l'enseignement plus vivant et par suite plus fécond.

Nous avons souvent pensé que l'enseignement primaire serait heureusement transformé si l'instituteur voyait dans les enfants groupés autour de lui, non des élèves qui doivent lui faire honneur à l'examen du certificat d'études, mais de futurs travailleurs qui auront à apprendre une foule de choses, à acquérir quantité de notions qui ne figurent peut-être pas au programme de cet examen, mais n'en sont pas moins indispensables. Quel réveil dans toutes nos classes si on y faisait pénétrer la vie du dehors, si l'école cessait d'être un vase clos, un milieu fermé sans contact avec la réalité où les paroles mêmes ont un ton convenu et artificiel!

« Quand nous sortons des écoles, disait Condillac, nous avons à oublier beaucoup de choses frivoles qu'on nous a apprises, à apprendre des choses utiles qu'on croit nous avoir enseignées et à étudier les plus nécessaires sur lesquelles on n'a pas songé à nous donner des leçons. »

Ces choses nécessaires, que les apprentis ont à étudier, ces notions qu'ils doivent acquérir sont celles qui se rapportent étroitement à leur métier, celles dont ils aperçoivent l'utilisation immédiate, le profit qu'ils peuvent en tirer pour faciliter leur travail journalier ou triompher d'une difficulté technique à laquelle ils s'étaient heurtés.

Qu'il s'agisse de géométrie, de dessin, de science, d'art, c'est le métier qui doit être à la base et cette adaption est tellement étroite, qu'un cours de géométrie pour des charpentiers par exemple, ne sera pas le même que celui qu'on fera à des tailleurs de pierre, des menuisiers ou des chaudronniers. Pour les uns comme pour les autres, cet enseignement n'aura d'intérêt qu'à la condition qu'il facilite les tracés usités dans le métier. A ce sujet les exemples abondent. En voici un :

Des ouvriers chaudronniers avaient à construire un tuyau

cylindrique qui devait monter autour d'un corps de cheminée rectangulaire. Ils firent le travail, le montèrent, mais ils avaient la certitude que leurs tracés étaient mauvais et que les raccords des parties droites du tuyau, les coudes, étaient manqués, loupés pour employer leur expression. Ils vinrent dans un cours technique, firent part de leurs impressions au professeur et demandèrent comment il fallait exécuter le travail.

Celui-ci leur répondit : « Je veux bien vous montrer le tracé; mais, pour le comprendre, il faudrait avoir suivi depuis quelque temps le cours de géométrie, savoir notamment déterminer l'angle de deux droites de l'espace. »

« Montrez-nous toujours le tracé », dirent les ouvriers. Le professeur leur donna toutes les indications et explications nécessaires et l'attention de ces hommes était telle, qu'ils comprirent du premier coup la solution du problème pratique qu'ils avaient à résoudre. On leur donna ensuite matière d'œuvre et outils pour exécuter le tuyau en réduction. Quand le travail fut terminé et réussi, cette fois, les ouvriers dirent : « Ah! c'est cela la géométrie descriptive, mais c'est indispensable pour nous, permettez-nous de suivre votre cours. » Il n'y eut jamais d'élèves plus assidus. Depuis, cet exemple est toujours cité quand on arrive à cette partie du cours. Supposons qu'au lieu de partir de cet exemple pratique, le professeur énonce gravement le théorème : « Recherche de l'angle de deux droites » et le démontre sans donner d'explications, les élèves écouteront d'une oreille distraite et peu à peu le vide se fera dans la salle de cours, tandis qu'avec un enseignement en contact constant avec les opérations de métier et dont celles-ci sont la base même, l'assiduité ne se relâche pas.

Rousseau dont on cite volontiers les préceptes pédagogiques, mais dont on n'applique pas toujours les idées écrivait : « J'ai dit que la géométrie n'était pas à la portée des enfants; mais c'est notre faute. Nous ne sentons pas que leur méthode n'est point la nôtre et que ce qui devient pour nous *l'art de raisonner* ne doit être pour eux que *l'art de voir*. »

Apprendre à voir, c'est la méthode même qui convient à l'enseignement professionnel aussi bien en sciences, en technologie, en dessin qu'en géométrie. Partir du fait concret, l'observer et

dégager de ses observations des vérités générales qui aideront à résoudre les difficultés ultérieures, voilà le fond même de l'enseignement professionnel.

Mais qui pourra donner cet enseignement? Il faudra des professeurs très au courant des détails du métier et possédant en même temps de grandes qualités pédagogiques, car avec des apprentis ou des ouvriers dont la culture préalable est sommaire, il faut beaucoup de clarté et de méthode dans l'exposé. Où trouver des hommes réunissant ces qualités? car il en faudra, et là comme ailleurs, tant vaut le professeur, tant vaut l'enseignement.

Il y a plusieurs moyens. Si le maître ouvrier chargé de la direction des travaux pratiques a été choisi avec soin, qu'il soit intelligent et s'exprime avec clarté, il sera possible de lui confier certains cours, après toutefois qu'il aura reçu lui-même une préparation spéciale. Plusieurs cours de dessin industriel que nous connaissons, enseignés à des menuisiers ou à des charpentiers par un ouvrier du métier, ont beaucoup plus de succès, tant pour le nombre des élèves que pour la qualité des dessins, que si le professeur sortait de l'école des beaux-arts et était muni de tous les diplômes et parchemins possibles. C'est que l'ouvrier professeur sait donner au fur et à mesure de la représentation des différentes parties du modèle des explications sur le rôle, la forme, l'utilité, la raison d'être de chacune d'elles. Le dessin, dans ces conditions, n'est plus simplement une image, mais la décomposition, l'analyse de l'objet. C'est en même temps que l'écriture de la forme une leçon excellente de technologie.

Mais quelle que soit l'intelligence du maître ouvrier, il ne saurait suffire à tout. Pour l'enseignement des mathématiques, des sciences appliquées, de la technologie, les connaissances fondamentales lui feraient défaut; il faut avoir recours à un autre professeur qui devra, lui aussi, prendre pour base de ses leçons et de ses explications les réalités, les opérations du métier. Il lui faudra donc entrer en collaboration étroite, permanente avec le maître ouvrier de façon à ne commettre aucune erreur au point de vue technique, ce qui minerait rapidement son autorité. Pour cet enseignement aussi, la bonne volonté, la haute culture même

ne suffisent pas; certains ingénieurs très instruits y ont échoué. C'est que pour enseigner à des apprentis ou à des ouvriers des choses parfois difficiles, pour rendre accessibles certaines notions de technologie par exemple, qui nécessitent parfois des connaissances scientifiques assez élevées, pour être simple et clair tout en restant exact, pour vulgariser sans déformer, il faut s'y être préparé. Nous avons toujours pensé que les élèves-maîtres de nos écoles normales pourraient recevoir en 3e année cette préparation spéciale pour l'enseignement agricole ou industriel.

Mais si le savoir a de l'importance pour l'apprenti et l'ouvrier, le savoir-faire, l'adresse, l'habileté manuelle en ont encore bien plus, parce qu'en définitive le but essentiel de l'apprentissage c'est de mettre l'apprenti en état de gagner sa vie le plus rapidement possible, et pour cela il faut produire.

Cette éducation manuelle se fera-t-elle toute seule? suffira-t-il de mettre un outil dans la main d'un débutant pour que celui-ci en fasse un bon usage, sache le manier. Tous ceux qui l'ont essayé savent bien que non. Il y a pour cela aussi une pédagogie, une méthode, des explications à donner, des conseils à suivre, de bonnes habitudes à prendre, de mauvaises à éviter. Ne devient pas une *bonne main* qui veut. Pour arriver, il faut, surtout au début, une attention constamment en éveil, et, en plus de cela, on ne devient maître de son outil qu'après un long entraînement.

C'est une grossière erreur de croire que le maniement d'un outil ou la conduite d'une machine est une opération exclusivement mécanique, dans laquelle la main seule agit; le cerveau aussi prend part à l'opération, heureusement d'ailleurs, car un travail d'où la pensée serait absente rebuterait et fatiguerait très rapidement l'ouvrier. « Le travail devient chose nouvelle quand on y mêle la pensée », disait Channing.

Quel que soit l'outil, il y a une façon particulière de le tenir, de le manier, en dehors de laquelle aucun résultat satisfaisant ne peut être obtenu.

Un simple coup de marteau doit pour produire l'effet attendu, avoir une certaine direction et une intensité mesurée. Les gens inhabiles ou inexercés qui veulent simplement enfoncer un clou, le tordent parce qu'ils dirigent l'outil de travers, et, s'ils le diri-

gent ainsi, c'est la plupart du temps parce qu'ils le tiennent mal. Cela aussi s'apprend.

Dans les transformations innombrables que l'homme fait subir à la matière brute pour en obtenir des objets finis, il est aidé par d'innombrables outils qu'il a imaginés, modifiés, perfectionnés pour que chacun d'eux produise rapidement avec le moins d'efforts possibles, le résultat le plus satisfaisant. Quelle facilité de travail l'ouvrier d'aujourd'hui éprouve, si on le compare aux ouvriers d'autrefois, quelle économie de forces, par suite quelle diminution de fatigue et quel accroissement et perfection de production les outils lui apportent! Comme il est facile en les étudiant de montrer aux apprentis la solidarité qui les lie aux générations antérieures, à leurs devanciers qui peu à peu, bribe à bribe ont perfectionné ces auxiliaires indispensables du travailleur!

Où doit se faire cette éducation manuelle? A l'atelier industriel ou à l'école? Grosse question sur laquelle les patrons eux-mêmes ne sont pas d'accord.

D'après ce que nous venons de dire, on voit qu'il y a deux points également importants : 1° l'étude raisonnée de l'outil et de son maniement; 2° l'entraînement, le long exercice qui arrivent à donner à toute opération manuelle l'automatisme sans lequel on ne saurait arriver à l'habileté.

Il est bien évident que ce dernier avantage ne peut être obtenu que par le travail en atelier; il est moins certain que la première condition puisse y être remplie complètement. La plupart du temps, par suite de l'activité fiévreuse qui règne dans les ateliers, de la production hâtive à laquelle chacun est astreint, l'apprenti apprend à travailler en *regardant travailler*, mais d'explications peu ou point. Certains tours de main même qui abrègent le travail et économisent l'effort leur sont cachés comme des secrets.

L'atelier tout seul est donc insuffisant. Il faut en plus, si on ne veut pas former que des manœuvres, un cours ou une école dans lesquels l'apprenti apprenne à manier les outils et pas seulement les quelques outils utilisés pour une opération fragmentaire du métier, mais tous les outils en usage pour toutes les manipulations techniques de la profession, les plus rarement employées comme les plus courantes.

Il faut que cette éducation soit faite méthodiquement, scientifiquement, que tout soit observé, raisonné et qu'en plus de cela, les procédés empiriques parfois très ingénieux, les tours de main, les *trucs* de métier ne soient pas dédaignés ni laissés dans l'ombre.

Le maître-ouvrier chargé de cette partie de l'enseignement devra donc être choisi avec un soin particulier.

Telles sont les quelques indications dont il faudra, nous le croyons au moins, tenir compte dans l'organisation des cours d'apprentis. Et quand une question comme celle que posait récemment M. Villemin, président des Chambres syndicales du bâtiment, sera formulée devant nous : « Vous demandez et vous décrétez l'obligation de l'enseignement professionnel, mais les apprentis que vous *obligerez* à fréquenter vos cours, que leur apprendrez-vous ? » nous pourrons répondre : Nous leur apprendrons d'abord à être des ouvriers habiles et adroits, en plus nous leur donnerons des principes, des connaissances qui leur permettront de se perfectionner dans leur métier et de s'élever si possible dans l'échelle sociale, de faire honneur à leur profession et de l'améliorer, mais en même temps nous penserons que ces ouvriers sont des hommes et qu'ils ont droit comme tous les hommes à la considération et au bonheur. En les instruisant, en faisant participer leur esprit aux opérations de leurs mains, nous les élèverons à leurs propres yeux, nous leur donnerons conscience de leur dignité; et, en leur faisant connaître et aimer mieux leur tâche, nous leur ferons peut-être oublier les rudesses et les heures douloureuses de la vie.

E. Rocheron.

Un Cours complémentaire de jeunes filles.

(Paris, École de filles de la rue des Volontaires.)

Cette école, située dans un quartier de Paris commerçant, à proximité des grands magasins du *Bon Marché*, reçoit un millier d'enfants de familles soucieuses de leur procurer une bonne instruction, rapidement utilisable pour les besoins de la vie. C'est pour satisfaire aux désirs légitimes de sa clientèle que l'école a été dotée d'un Cours complémentaire important qui joue à peu près le rôle d'une école primaire supérieure.

Ce cours n'a pas été constitué en une seule fois ni d'un seul jet. Il n'est pas la réalisation d'une conception *a priori*. Il s'est, au contraire, développé peu à peu de 1882 à l'époque actuelle, sous la pression des faits et de la nécessité. Sa dernière création, la troisième année de cours commercial, n'a été ouverte qu'en janvier 1916. Cette genèse explique pourquoi son succès a toujours été croissant. Le cours n'a jamais été, en effet, que l'organe scolaire d'un besoin social dûment constaté.

* * *

En ce moment, il comprend un cours d'enseignement général et un cours commercial.

Le cours d'enseignement général se compose de quatre années d'études, les deux premières préparant au Brevet élémentaire et les deux suivantes au Brevet supérieur. Voici les effectifs de chaque année pour 1915-1916 :

Brevet élémentaire.	1re année	50 élèves.
	2e —	48 —
Brevet supérieur.	3e —	42 —
	4e —	25 —
	Total	165 élèves.

Aucune jeune fille n'entre dans ce cours sans avoir passé au moins une année dans un cours supérieur, après obtention du Certificat d'études primaires. Et comme le nombre des enfants réunissant ces conditions est fort supérieur au nombre des places vacantes, un concours précède l'admission en première année.

Toutes ces précautions expliquent les succès des élèves aux examens qu'elles préparent. Ainsi, en 1916, sur 45 élèves présentées au Brevet élémentaire, 37 ont été admises à la première session. Sur 25 présentées au Brevet supérieur, 20 ont été reçues à la même session. 27 ont obtenu le Certificat d'études primaires supérieures, couronnement de l'enseignement primaire supérieur.

Les programmes des cours d'enseignement général sont ceux des examens auxquels préparent ces cours, avec addition de cours d'anglais en première et deuxième années (quatre heures par semaine).

Les professeurs (sauf ceux de langues vivantes, de dessin, de chant et de gymnastique) sont des institutrices de l'École que leurs aptitudes ont mises en lumière. Le seul avantage qu'elles recueillent de leurs services dans l'enseignement complémentaire est une majoration de leur indemnité de résidence portée de 600 francs à 720 francs.

*
* *

Les cours commerciaux comprennent :

1re année. Section A	41	élèves.
— — B	46	—
2e année. Section A	41	—
— — B	41	—
3e année. Section unique	16	—
Total	185	élèves.

Ces élèves sont soumises aux mêmes conditions de recrutement que leurs camarades des cours généraux : séjour d'un an au moins dans un cours supérieur après obtention du Certificat d'études primaires et concours d'admission.

Les résultats, là encore, sont excellents. Sur 57 élèves présentées au Brevet élémentaire, 45 ont été reçues à la première

session. On pourrait s'étonner que des élèves de cours commerciaux recherchassent de façon aussi générale un titre professionnel comme le Brevet élémentaire qui permet d'être institutrice. Mais les commerçants, les industriels, les sociétés de crédit ont remarqué depuis longtemps que les jeunes filles brevetées savaient l'orthographe, écrivaient bien et calculaient convenablement. Aussi les brevetées font-elles prime. Les sociétés de crédit mêmes les dispensent du concours d'entrée.

Parallèlement au Brevet élémentaire, les élèves préparent des examens spéciaux. 45 se sont présentées au Certificat d'études commerciales du degré élémentaire, 41 ont été admises. Pour son début, la troisième année a fait admettre 7 élèves au Certificat d'études primaires supérieures (section commerciale), examen d'État, et 6 au Certificat d'études commerciales, degré supérieur (examen de la Ville, réputé difficile).

L'enseignement que reçoivent les élèves donne accès aux emplois de comptables, caissières, secrétaires, sténographes, dactylographes dans des établissements commerciaux, industriels, bancaires et aussi dans les Ministères et les Chemins de fer de l'État.

Outre l'enseignement général préparant au Brevet, le programme des cours commerciaux comporte :

La correspondance commerciale;

La géographie économique;

L'arithmétique et le calcul commercial; la comptabilité et la tenue des livres; des éléments de droit civil et de législation commerciale;

La physique et la chimie dans leurs rapports avec les matières commerciales;

L'anglais;

La sténographie et la dactylographie pour l'étude de laquelle les élèves disposent de 12 machines.

Les enseignements spéciaux sont confiés à des professeurs du dehors. L'enseignement général est donné par des institutrices de l'école qui assurent, en outre, la surveillance des études. Pour ce service, elles reçoivent une indemnité annuelle de 450 francs indépendamment de la majoration de leur indemnité de logement.

La journée scolaire comprend sept heures d'études, trois le matin, quatre l'après-midi. Le jeudi matin comporte une classe de trois heures.

* * *

En résumé, les effectifs du cours complémentaire s'élèvent à 350 élèves se décomposant en :

Enseignement général	165 élèves.
— commercial	185 —
Total général.	350 élèves.

Les élèves du cours d'enseignement général reçoivent dans une cuisine et un atelier de repassage spéciaux, un enseignement ménager sérieux.

L'école possède une société d'anciennes élèves dont presque toutes les membres ont appartenu au cours complémentaire. Elle constitue une idéale société de placement mutuel. Quand une ancienne élève quitte un emploi pour un autre mieux rétribué, elle fait toujours agréer une de ses jeunes compagnes pour la remplacer. Le budget de la société est de 1 700 francs en recettes et 1 500 à 1 600 francs en dépenses. Une bibliothèque a été créée. Sa section commerciale et technique est très fréquentée par les anciennes et actuelles élèves et même par les professeurs.

Tel est le cours complémentaire de la rue des Volontaires qui doit beaucoup à l'intelligente activité, à l'esprit ingénieux de ses deux directrices successives. Ce sont elles qui, se rendant compte des besoins de la clientèle de l'école, ont conçu la souple et riche organisation du cours et l'ont fait agréer par l'Administration de l'enseignement et la Ville de Paris.

Baudrillard.

III. — L'École et la Guerre.

L'École primaire française et la Guerre.

La déclaration de guerre a marqué d'une façon singulièrement émouvante la fin de l'année scolaire 1913-1914.

Elle est venue surprendre maîtres et élèves au début ou à la veille des grandes vacances traditionnelles.

En présence de ce grave événement qui allait de nouveau mettre la France aux prises avec son implacable ennemi, gonflé d'orgueil et assoiffé de conquêtes, les institutrices et les instituteurs non atteints par la mobilisation renoncèrent à un repos laborieusement gagné pour mettre à l'envi leur autorité et tout leur dévouement au service de la Patrie.

I. — L'École, asile et refuge.

Partout où il y avait une aide à apporter aux familles, des garderies d'enfants ont été organisées et les cantines scolaires se sont multipliées sur tous les points de la France. Dans de nombreux endroits, ces cantines se sont transformées en véritables établissements de soupes populaires admettant des enfants, des adolescents, des adultes et des vieillards.

La gratuité des repas a été accordée dans la plus large mesure possible.

A Paris, la ville bienfaisante par excellence, le Conseil municipal a voulu qu'elle fût assurée à tous les enfants dont les familles, en raison des circonstances, se trouvaient dans une situation gênée, particulièrement à tous les enfants de mobilisés et de réfugiés.

Sur 200 400 élèves qui étaient inscrits dans les écoles communales en 1915-1916, 51 205 ont profité des avantages offerts par

l'institution des cantines scolaires et 42 867 d'entre eux ont bénéficié de la gratuité complète du repas de midi pendant toute l'année, vacances comprises.

D'autre part, la ville a considérablement étendu ses distributions de vêtements et de chaussures aux enfants parisiens nécessiteux ainsi qu'aux petits réfugiés, français et belges, qui, au nombre de près de 12 000, fréquentent ses écoles primaires et ses écoles maternelles.

Enfin, sa sollicitude à l'endroit de l'enfance s'est traduite sous une autre forme. Dès le mois d'août 1914, 540 enfants dont les pères veufs venaient d'être appelés sous les drapeaux ont été placés, par les soins de la Direction de l'Enseignement primaire de la Seine, dans des internats de province, pour la durée de la guerre.

La dépense supplémentaire, inscrite hors budget et généreusement consentie par la ville pour ces diverses œuvres d'assistance scolaire, s'élevait, au 1er août dernier, à plus de deux millions et demi, savoir :

Service des cantines.	1 393 000 francs.
Vêtements et chaussures.	612 000 —
Placements d'enfants de veufs mobilisés. .	500 000 —

Les locaux scolaires ont été non seulement utilisés, en partie, pour le fonctionnement des garderies, des cantines et des soupes populaires, mais dans maintes communes, surtout dans les régions du Nord-Est et du Nord, ils ont servi également soit au cantonnement des troupes ou à l'installation d'hôpitaux auxiliaires, soit à l'hospitalisation provisoire des malheureuses populations chassées par l'invasion de leurs villes ou villages.

Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, l'école primaire supérieure de Gérardmer-en-Vosges a donné asile pendant plusieurs semaines aux habitants alsaciens de la Petite-Vallée, qui, au nombre de plus de 1 500, ont été logés par séries et nourris dans l'établissement.

II. — L'École et les œuvres de guerre.

Un vif esprit de solidarité professionnelle et patriotique s'est manifesté, dès le commencement des hostilités, dans le corps enseignant primaire.

En août 1914, l'inspecteur d'Académie des Vosges, président de la Société de secours mutuels des instituteurs et institutrices, organisait une souscription en vue de venir en aide aux maîtres et maîtresses des communes envahies, qui avaient dû abandonner leurs demeures sans pouvoir emporter ni mobilier, ni linge de corps.

Et, dans l'espace de quelques semaines, une somme de 6 600 francs était offerte par le personnel des écoles de ce département frontière.

Même manifestation de confraternité s'est produite dans d'autres départements victimes de l'invasion.

A Paris, les diverses associations d'instituteurs et d'institutrices se sont réunies dans une même pensée d'action et ont fondé l'*Aide fraternelle de l'Enseignement primaire public de la Seine* pour secourir plus efficacement leurs collègues réfugiés, blessés ou prisonniers, ainsi que les veuves, les orphelins ou ascendants des instituteurs du département tués à l'ennemi.

Le montant des souscriptions, depuis deux ans, s'est élevé à 543 851 fr. 65 et les dépenses à 165 984 fr. 60.

Un groupement autonome analogue s'est formé dans le Rhône, dans le but d'apporter aux pouvoirs publics l'aide collective du personnel de l'enseignement primaire en faveur des œuvres d'assistance nécessitées par la guerre.

La contribution pécuniaire, volontairement consentie par les instituteurs et les institutrices et prélevée sur leur traitement, varie entre 2 et 5 p. 100. Elle est en moyenne de 3 p. 100. Une quote-part va d'ordinaire aux œuvres locales, l'autre aux œuvres corporatives créées par les associations professionnelles.

La Fédération des amicales d'instituteurs et d'institutrices de France et des colonies a déjà recueilli plus d'un million de francs pour ses œuvres de guerre.

On sait qu'elle a eu la généreuse et féconde pensée de fonder

l'*Accueil français* en faveur des enfants d'âge scolaire qu'il importait de soustraire aux dangers des bombardements et aux autres épreuves douloureuses des pays occupés par l'ennemi.

Au 1er août dernier, l'*Accueil* avait déjà placé 3 900 enfants répartis dans 42 départements de l'ouest, du centre et du midi, grâce à la collaboration dévouée des Amicales et au concours désintéressé de nombreux amis de l'école, grâce aussi à l'appui moral et financier de *la Sauvegarde des enfants* présidée par Mme Paul Deschanel assistée de M. Paul Strauss, sénateur de la Seine.

La Fédération a, d'autre part, secouru 1 283 orphelins, 1 245 veuves et 282 ascendants d'instituteurs tombés au champ d'honneur et a dépensé, de ce chef, environ 600 000 francs.

Elle a mis en réserve 25 000 francs pour aider à la reconstruction des foyers détruits des institutrices et des instituteurs évacués.

Enfin 112 000 francs ont été recueillis par elle en faveur des instituteurs belges et serbes réfugiés dans notre pays.

Il serait aisé de citer bien d'autres initiatives individuelles ou collectives qui honorent grandement le personnel de l'enseignement primaire.

A Paris, les institutrices de l'un des arrondissements les plus populeux se sont réunies dans les premiers jours d'août 1914 pour créer et alimenter une « œuvre de goutte de lait » et une « œuvre de layette » en vue de protéger et d'aider les enfants et les mères, exemple qui a été imité dans nombre de communes, notamment à Aubervilliers.

A Reims s'est fondée « l'œuvre des institutrices » qui a organisé plusieurs ouvroirs, et, pendant plus d'un an, sous les obus, des femmes et des jeunes filles de toutes conditions, sous la direction et avec la participation active des institutrices, ont entretenu le linge des hôpitaux, raccommodé les vêtements des soldats cantonnés dans la ville ou aux environs, confectionné par milliers des sous-vêtements et des sacs à terre pour protéger la santé et la vie de nos héroïques défenseurs. L'œuvre s'est transformée en « vestiaire de l'enfant »; elle fournit vêtements et chaussures aux vaillants petits Rémois qui continuent à fréquenter les écoles communales.

En Bretagne, les institutrices du canton de Carhaix, émues par la lecture d'un article extrait d'un journal de Paris et relatif au transport des blessés, ont organisé une souscription qui, en peu de jours, a produit une somme de 1100 francs représentant le prix d'aménagement d'un wagon ordinaire en hôpital roulant.

Si de nombreuses éducatrices appartenant à tous les degrés de la hiérarchie universitaire ont joué et continuent de jouer un rôle admirable dans les œuvres de protection de l'enfance, dans les hôpitaux et les ambulances — car il est de la nature féminine de se pencher de préférence vers la faiblesse et la souffrance — on peut dire que tous les éducateurs français, sans distinction, ont rivalisé d'ingéniosité et de zèle pour faire le plus de bien possible.

Tous, hommes et femmes, ont compris le rôle d'assistance et de bienfaisance qui incombait à l'école nationale. Sans ménager leur temps ni leur peine, ils ont montré qu'ils avaient la plus haute conception du devoir civique et social et se sont signalés parmi les meilleurs serviteurs du pays.

Aussi que d'œuvres d'assistance et de bienfaisance sont nées et ont grandi dans l'ombre de l'école!

Vouloir les énumérer toutes serait une tâche impossible. Elles sont si nombreuses, si variées dans leur but et leurs moyens d'action qu'il faudrait consacrer plusieurs pages à la plupart des communes, souvent même à une école, si l'on voulait mettre en relief les initiatives les plus intéressantes.

Dès les vacances de 1914, des ouvroirs ont été organisés sur tous les points de la France, dans la grande majorité des établissements d'instruction de jeunes filles, pour soulager les premières victimes de la guerre : les réfugiés dont le dénûment était souvent navrant, les blessés si dignes d'une affectueuse sollicitude.

Conformément aux instructions ministérielles, une place plus large a été faite dans les horaires, à partir de la rentrée des classes, aux leçons de travail manuel. On a confectionné ou réparé des vêtements neufs ou usagés; on a préparé des objets de pansement et des coussins pouvant servir d'oreillers; on a effilé de la charpie. Et, à l'approche de la mauvaise saison, on a travaillé partout avec ardeur pour pouvoir envoyer des sous-

vêtements chauds à nos défenseurs : chandails, caleçons, cache-nez, passe-montagnes, chaussettes, etc.

Directeurs et directrices d'écoles normales primaires et d'écoles primaires supérieures, instituteurs et institutrices se sont entendus fraternellement pour réunir plus aisément les ressources nécessaires au fonctionnement régulier des ouvroirs, ainsi qu'à l'achat des objets utiles et des douceurs propres à procurer quelque bien-être aux soldats dans les tranchées, aux blessés dans les hôpitaux, aux prisonniers, aux réfugiés.

Une véritable collaboration sur le terrain de la solidarité patriotique s'est établie entre les écoles de garçons et les écoles de filles et l'émulation entre les multiples œuvres de guerre ayant leur siège à l'école a été particulièrement féconde en résultats.

Nulle part on ne s'est laissé gagner par la lassitude. L'ardeur au travail n'a jamais fléchi.

La directrice d'une école insulaire, écrivait l'inspecteur primaire de Lorient, m'annonçait un jour tristement que les paquets de vêtements si laborieusement confectionnés par ses élèves avaient disparu dans le naufrage du bateau chargé du transport. Et elle ajoutait simplement : « nous recommencerons notre travail ».

Les élèves de nos établissements universitaires de toute catégorie, ont alimenté régulièrement par leurs offrandes volontaires prélevées sur leurs menus plaisirs ou sur leurs économies les œuvres multiples destinées à améliorer le sort de nos combattants et des victimes de la guerre. Ils ont participé à toutes les *Journées* organisées en faveur des Belges, des Serbes, des soldats sur le front ou prisonniers, des orphelins, des réfugiés, des habitants des régions envahies, suivant en cela l'exemple de leurs maîtres et maîtresses. Ils ont contribué à la collecte de l'or. Ils se sont associés au mouvement national tendant à mieux armer et à mieux équiper nos défenseurs, en se cotisant pour souscrire au grand emprunt national. Ils ont consacré ici et là, à Marseille notamment, une partie des sous recueillis en classe au « vestiaire de deuil des orphelins de la guerre » et, depuis plusieurs mois, grâce à leur générosité inlassable, des sections de « l'Œuvre des pupilles de l'école publique » se constituent dans la plupart des départements pour assurer à

ces enfants privés désormais de leur plus ferme appui l'assistance matérielle et l'assistance morale dont l'Université de France, dans sa maternelle sollicitude, a tenu à se charger partiellement.

Que de privations les enfants de nos écoles, petits et grands, se sont imposées de bon cœur pour procurer des jouets et des gâteries à leurs camarades de classe exilés de leur petite patrie!

Que d'œuvres tendant à l'adoucissement du sort des blessés, des mutilés, des prisonniers, des enfants malheureux leur doivent presque tout le bien qu'elles ont déjà fait : œuvres « du morceau de sucre », de « l'œuf hebdomadaire », des « deux légumes », toutes trois destinées à améliorer la nourriture des soldats des hôpitaux et des ambulances; « œuvre des écoles-marraines » pour les soldats sans relations avec leurs familles; « œuvre ou caisse des prisonniers » pour les prisonniers de guerre adoptés soit par une école, soit par une classe; « œuvre des filleuls de guerre » et « œuvre des vêtements chauds » destinées à soulager et à réconforter les enfants restés dans les pays envahis...!

A toutes les sommes versées dans les caisses d'œuvres de solidarité patriotique et de défense nationale par le personnel et les élèves des établissements d'enseignement primaire il convient d'ajouter la contribution importante des Amicales d'anciennes et d'anciens élèves, des sociétés scolaires de secours mutuels et de retraite, de diverses sociétés scolaires d'assistance et d'éducation.

Ainsi, dès les premiers mois de la guerre, l'Amicale des anciennes élèves de l'École primaire supérieure de Nancy a prélevé sur son fonds de réserve une somme de 1 400 francs avec laquelle ont pu être achetées les matières premières nécessaires à la confection de vêtements pour fillettes et garçonnets évacués. Il en fut de même à Paris, à Marseille, à Bordeaux et ailleurs où les Écoles primaires supérieures ont fait preuve de la même initiative et du même élan de générosité.

A Lyon, l'École normale de jeunes filles a vidé sa caisse de voyage au profit de l'hôpital auxiliaire installé dans les bâtiments de l'école.

A Reims, la *Société des fêtes scolaires* qui, depuis longtemps,

répandait la joie et la santé dans les écoles communales en organisant annuellement des excursions et des colonies de vacances, a mis 4 000 francs à la disposition de « l'*Œuvre des institutrices* », cependant que l'*Œuvre des voyages scolaires* donnait, de son côté, 800 francs pour aider à l'organisation de plusieurs ouvroirs cantonaux.

Les mutuelles de l'école ont continué, pour la très grande majorité, à assurer le service des secours de maladie, en dépit du trouble apporté dans le versement des cotisations hebdomadaires, et ont envoyé, sous forme de mandats-poste, de précieux témoignages de solidarité à leurs sociétaires mobilisés.

Le total des sommes recueillies dans les écoles a dépassé les espérances les plus optimistes. Il se chiffre certainement par dizaines de millions, sans compter les dons en nature.

Comme l'a dit excellemment M. l'inspecteur général Édouard Petit dans son rapport sur l'éducation populaire : « L'école et ses institutions annexes ont été comme une usine de guerre fortement organisée pour la défense intérieure, comme un immense atelier national où l'on a forgé du bien-être et de la santé pour les soldats, du courage et de la persévérance pour la population civile. »

III. — La vie de l'école pendant la guerre.

A. — Fréquentation scolaire. — Maitres et élèves.

La vie de l'école a été, on le pense bien, fort troublée depuis deux ans, non seulement par suite de la mobilisation de plus de trente mille instituteurs, professeurs, directeurs, inspecteurs, mais aussi en raison de l'état de guerre qui a nui considérablement à la fréquentation régulière des classes.

Les élèves les plus âgés ont été obligés, à cause de la rareté de la main-d'œuvre, de remplacer dans la mesure du possible les pères ou frères sous les drapeaux. De là de nombreuses absences qui étaient trop légitimes pour qu'on ait songé à les réprimer. L'administration a cherché à concilier l'intérêt général et celui des enfants en apportant aux horaires toutes les modifications

nécessitées par les circonstances, en associant dans de sages limites l'école à la vie rurale.

C'est dans la zone des armées que la fréquentation scolaire a forcément laissé le plus à désirer, les écoles ayant été utilisées fréquemment avec leurs dépendances pour le cantonnement des troupes, et le passage continuel de soldats de toutes armes et de tous costumes, le long défilé des voitures, des canons, des camions de toute sorte offrant aux enfants un spectacle d'un puissant attrait.

Près du front, en dépit du danger, les instituteurs et les institutrices sont restés à leur poste, partout où ils pouvaient se rendre utiles.

« Tant que l'autorité militaire ne ferme pas les écoles, maîtres et élèves travaillent avec une belle vaillance, écrit l'inspecteur d'Académie de Meurthe-et-Moselle, et malgré le canon qui tonne, malgré les taubes et les fokkers qui la survolent, l'école reste une maison joyeuse et de bon accueil. On y rit, on y chante, on s'y amuse en même temps qu'on s'y cultive. »

Ici, la maison d'école ayant été incendiée ou détruite par les obus, la classe se fait dans un baraquement construit par le génie militaire, ou par la société anglaise *les Amis*; là, elle a lieu dans un local de fortune : cuisine, salle de mairie, garage de voitures; ailleurs la classe se fait en plein air, sous un abri en planches, comme celui qu'a fait construire, au pied d'un tertre, un lieutenant-colonel délégué cantonal, afin de soustraire les enfants d'un petit village de l'Argonne au vagabondage et aux dangers des bombardements.

On sait qu'à Reims, l'inspecteur primaire et le maire héroïque de la cité martyre ont eu la très heureuse idée d'ouvrir des classes dans les vastes galeries de craie qui servent de caves aux grandes maisons de vins de Champagne. Ces caves, bien connues des touristes, sont hautes, larges et suffisamment éclairées et aérées; elles sont pourvues de lavabos et de privés. Plusieurs des classes souterraines, les écoles *Joffre*, *Maunoury et Albert Ier* n'ont fonctionné que pendant peu de temps, mais l'école Dubail,

continue à recevoir les petits enfants d'un des plus vieux et des plus populeux quartiers de la ville.

C'est dans l'une des salles de l'école Dubail, ornée pour la circonstance de drapeaux et de fleurs, qu'a eu lieu le 29 juillet 1915, sous la présidence du vénérable maire le Dr Langlet, la distribution solennelle des prix aux écoliers et écolières qui, malgré le danger, avaient continué courageusement leurs études et s'étaient fait remarquer par leur assiduité, leur travail et leurs succès. La plupart des récompenses, livres et utiles trousseaux, avaient été offertes gratuitement par les élèves de l'École primaire supérieure J.-B.-Say de Paris et par les jeunes filles des écoles de Marseille.

Ils sont vraiment admirables les enfants des communes du front qui s'en vont bravement en classe, chaque matin, leur cartable sous le bras, emportant dans leur musette un morceau de pain et une tablette de chocolat avec le masque contre les gaz asphyxiants, en prévision d'un bombardement toujours à craindre.

Si le bombardement se produit, on descend à la cave où des bancs et une lampe restent à demeure. Et c'est en récitant des leçons, en écoutant une lecture ou une leçon du maître qu'on attend patiemment la fin de la rafale d'artillerie ou l'éloignement des pirates de l'air.

Rien ne saurait être comparé au tranquille courage des élèves, sinon le calme héroïque de leurs maîtres et maîtresses qui continuent à remplir leur tâche professionnelle avec un absolu dévouement et une confiance inébranlable dans l'avenir.

Le personnel enseignant de Reims, resté à son poste, a été signalé en bloc à la reconnaissance du pays, après que le même hommage public avait été rendu nominalement à quatre des institutrices rémoises pour leur conduite admirable pendant les premiers mois de la guerre.

Le *Bulletin des Armées* a aussi publié, à différentes reprises, des citations faisant grand honneur à d'autres instituteurs ou institutrices de la Marne, de la Meuse, de Meurthe-et-Moselle, des Vosges, du Pas-de-Calais... et il a consacré une mention spéciale à une institutrice de l'Aisne qui, « surprise par un bombardement, groupe les élèves dans la partie la moins exposée de la grotte où elle a installé sa classe, les maintient en ordre pendant plus d'une heure et les abrite de sa personne contre les

nombreux éclats d'obus arrivant en retour et frappant les bancs des écoliers ».

Un instituteur de Picardie n'a-t-il pas proposé gravement, sans bluff, de transporter son école dans une tranchée où, à l'abri des taubes, la classe eût continué! Et que d'instituteurs, mis dans l'impossibilité de faire classe, consacrent tout leur temps au service de leurs concitoyens et du pays!

« Je travaille souvent quatorze heures par jour, nous écrivait, il y a quelques mois, un maître d'une commune de la banlieue de Reims et je fais de la préparation militaire *pour me reposer*. » Combien sont admirables aussi les institutrices!

« J'en sais parmi elles qui ont été cruellement éprouvées. Celles-ci ont perdu leur mari, celles-là leurs fils, d'autres leurs frères ou leurs fiancés. Il n'en est pas une pourtant qui ait abandonné sa tâche, fût-ce un jour. Elles ont toutes continué à travailler, silencieusement, courageusement et, même, semble-t-il avec plus de ferveur que jamais, comme pour se rendre plus dignes encore de ceux qui ont si bien su mourir.

« Celles qui n'ont pas souffert ont pris part, de quel cœur! aux œuvres nées de la guerre. »

Ce public hommage rendu par l'inspecteur d'Académie de la Seine-Inférieure aux institutrices de son département peut être étendu à toutes les institutrices laïques de France.

Il serait injuste de ne pas mentionner également le concours empressé qu'ont généralement prêté aux œuvres de solidarité nationale les maîtres et élèves de l'enseignement privé. Dans un certain nombre de départements, les uns et les autres ont collaboré, dans une union sacrée, avec leurs collègues et leurs camarades de l'enseignement public.

Enfin, nous nous reprocherions de ne pas avoir signalé la rapidité avec laquelle l'enseignement a été réorganisé dans les communes de l'Alsace reconquise, grâce au triple concours des autorités militaires, civiles et religieuses.

Près de 7 000 enfants des cantons de Thann, de Dannemarie et de Massevaux ont suivi depuis deux ans les cours des écoles redevenues françaises où ils ont appris avec ferveur la belle langue et la glorieuse histoire de la patrie dont leurs pères avaient été brutalement séparés en 1871.

Tous ces enfants, de même que leurs camarades alsaciens évacués ou réfugiés en Normandie, en Bretagne, dans les Vosges, la Loire, l'Ardèche, la Drôme... se sont fait remarquer par leur application à l'étude et leurs rapides progrès. Nombreux déjà sont « les neveux de l'oncle Hansi » qui ont obtenu leur certificat d'études primaires et entendu proclamer leurs noms solennellement à la distribution des prix, cette charmante fête de famille inconnue de l'Allemagne.

B. — Les leçons de l'école.

Si, dans leurs grandes lignes, les programmes officiels ont continué à être appliqués dans la généralité des écoles, l'enseignement, comme il convenait, s'est largement inspiré des événements et a présenté de ce fait un intérêt tout nouveau.

La guerre a fourni la substance de nombreuses et vivantes leçons de morale, d'instruction civique, d'histoire et de géographie, ainsi que la plupart des sujets de dictées ou d'exercices de composition française.

Et les morceaux de récitation et de chant ont été choisis de façon à exalter le sentiment du patriotisme.

Institutrices et Instituteurs se sont efforcés de bien faire comprendre à leurs élèves combien était juste la cause que défendent la France et ses alliés, puisqu'ils luttent pour la liberté et l'indépendance des peuples, pour le triomphe du droit sur la force brutale, de la civilisation sur la barbarie.

Ils ont flétri les nombreuses violations du droit des gens et des lois de la guerre dont nos cruels ennemis se sont rendus et se rendent chaque jour coupables.

Pour agir plus efficacement sur les jeunes âmes et « en remuer tous les ressorts », ils ne se sont pas contentés de fonder dans leurs écoles des œuvres de fraternité enfantine et de défense nationale — œuvres qui en provoquant une sympathie agissante ont été par elles-mêmes d'excellentes leçons de morale civique, — ils ont lu et commenté en classe les communiqués, les citations à l'ordre de l'armée, les récits de multiples actes de bonté, de générosité, de dévouement, de courage et d'héroïsme choisis parmi les plus beaux de notre époque tragique ; ils ont dégagé

des lettres échangées avec nos soldats les enseignements les plus propres à fortifier les volontés et à réchauffer les cœurs.

Ils ont enseigné avec toute leur âme la patience dans l'épreuve, la persévérance dans l'effort commun, et, en déroulant de nouveau sous les yeux de leurs élèves les annales de notre histoire nationale, ils se sont attachés à montrer mieux que jamais, par des rapprochements entre le passé et le présent, combien la France a toujours été vaillante et généreuse et quelle ferme confiance nous devons avoir dans son avenir, puisqu'elle s'est toujours relevée même après les plus douloureuses épreuves, puisque nos pères n'ont jamais désespéré d'elle, même après ses plus terribles crises :

« Ah ! terre merveilleuse, ah ! beau pays de France
Dont le nom dit : Franchise et l'histoire : Espérance. »

IV. — La gloire de l'école.

Nous avons montré brièvement comment se sont comportés depuis la guerre, à l'arrière ou près du front, les éducateurs des enfants du peuple.

Les maîtres appelés sous les drapeaux ont, de leur côté, réalisé pleinement les espérances que fondaient sur eux ceux qui les connaissaient bien pour les avoir formés ou vus à l'œuvre.

Des tranchées sont arrivées dans les écoles des lettres traduisant les plus nobles sentiments : la patience, le courage, la sérénité dans le danger, la confiance entière dans le succès final de nos armes.

Un certain nombre de ces lettres qui contenaient aussi les conseils les plus sages qu'on puisse donner à la jeunesse scolaire française ont été publiées dans la presse pédagogique et même dans la grande presse.

Nous avons eu entre les mains l'une des plus belles que l'un de nos jeunes collaborateurs, M. Henri Boullé — avant la guerre fervent apôtre des idées syndicalistes — a écrite à ses élèves, la veille même de sa mort, le 31 décembre 1914.

Après avoir montré en quelques lignes excellentes combien était légitime la guerre soutenue pour la défense de la patrie, il traçait ce beau programme qui fut son testament d'éducateur :

« Écoliers, étudiez courageusement en classe. Adolescents, complétez après l'école votre instruction primaire. Adultes, travaillez sans relâche à votre éducation professionnelle. Montrez demain que la saignée qu'elle a subie n'a point appauvri notre race. Montrez-vous dignes de vos aînés...

« Quelle que soit l'issue de la guerre actuelle, il faut que le génie français vive.

« Nous autres qui avons fait le sacrifice de notre vie et qui, demain peut-être serons morts, nous comptons sur vous pour cela et nous vous léguons cette tâche avec confiance. »

Un autre de ses collègues terminait ainsi l'une de ses lettres :

« O chère Patrie! Tu sortiras grandie de l'épreuve. Nous veillerons sur toi.

« Allons, mes enfants, en chœur :

« Vive la France! »

Depuis le mois d'août 1914, 30 252 membres de l'enseignement primaire, élèves-maîtres, instituteurs, professeurs, directeurs ou inspecteurs ont été mobilisés. Sur ce nombre, combien déjà sont tombés au champ d'honneur, combien ont été blessés, combien sont prisonniers ou disparus!

112 croix de la Légion d'honneur, 169 médailles militaires, 3 117 croix de guerre, à la date du 1er septembre dernier, avaient sanctionné les actes d'héroïsme des éducateurs populaires.

Ces constatations disent éloquemment à quels maîtres d'élite le pays a confié l'instruction de ses enfants.

La guerre a montré quels étaient les véritables sentiments patriotiques des instituteurs et a fait pleine justice des calomnies intéressées dirigées contre eux.

L'école laïque, l'école nationale sortira grandie et honorée de la plus redoutable des épreuves, car M. Painlevé, ministre de l'Instruction publique le disait le 11 août dernier, avec la haute autorité qui lui appartient : « C'est l'école nationale qui, pendant quarante-quatre ans de république, a formé les générations qui étonnent le monde par leur héroïsme surhumain et c'est à l'éducation républicaine que nous devons de voir luire l'aurore de la victoire. »

L'école primaire française aura bien mérité de la Patrie.

V. — L'École et le culte du souvenir.

Déjà, dans un certain nombre d'écoles, des cérémonies intimes ont eu lieu en l'honneur des maîtres et des anciens élèves morts pour la Patrie. Des tableaux ont été affichés, des plaques commémoratives ont été posées. Et, dans plusieurs de nos grands établissements d'enseignement primaire supérieur, à l'école J.-B.-Say de Paris entre autres, une souscription est ouverte en vue d'élever dans la cour d'honneur de l'école un monument destiné à perpétuer le souvenir des professeurs et des anciens élèves tués à l'ennemi.

Partout, après la guerre, le culte de nos héros sera généralisé et il y a tout lieu d'espérer que les enfants de nos écoles seront conduits en grand nombre en pèlerinage patriotique aux lieux sacrés arrosés du sang de leurs glorieux aînés :

> Ceux qui pieusement sont morts pour la patrie
> Ont droit qu'à leur cercueil la foule vienne et prie.

En visitant les champs de bataille, en écoutant sur leur théâtre même le récit des actions sublimes de nos soldats, plus d'un se promettra d'acquitter toute sa dette de reconnaissance.

Mais, dès aujourd'hui, il y a un pieux devoir que remplissent en Lorraine, en Champagne, en Picardie, en Flandre, en Artois, les élèves de ces régions si douloureusement éprouvées. Ils aident leurs maîtres et maîtresses à repérer, à entretenir et à fleurir les tombes de ceux qui ont succombé en luttant pour assurer l'existence et l'avenir de notre pays.

En Alsace, ce sont surtout les petites filles qui, dans les cimetières militaires épars dans les villages reconquis, prennent soin des tombes de nos héros.

VI. — L'École, atelier de fraternité.

Nous avons essayé de montrer que l'école primaire française a été, depuis deux ans, un foyer permanent d'assistance et de bienfaisance, d'activité patriotique et de solidarité nationale. Son rôle fraternel et social ne devra pas cesser après le réta-

blissement de la paix, car il y aura bien des misères à soulager, surtout dans les régions qui auront subi les horreurs de l'invasion. Déjà, en prévision de la détresse dans laquelle se trouveront après la guerre les enfants des pays envahis, plusieurs œuvres ont été créées.

Dès le mois de novembre 1914, un instituteur et une institutrice d'une commune du Calvados fondaient « Le sou de l'écolier » en vue de venir en aide à ces malheureux enfants. En signalant leur initiative à l'attention des instituteurs et des institutrices de son département, l'inspecteur d'Académie de Caen écrivait :

« Les promoteurs ont songé à l'avenir. Ils ont pensé que c'était aux écoliers de France à secourir leurs petits camarades des régions envahies en leur fournissant vêtements et fournitures de classe qui permettront le fonctionnement rapide des écoles reconstituées. »

D'autre part, à l'instigation de M. Édouard Petit, président de l'Union nationale des mutualités scolaires publiques, de nombreuses sociétés scolaires de secours mutuels ont décidé de prélever sur leurs fonds libres, à l'exemple de la Mutualité d'Alger qui, la première en a eu la généreuse idée, des sommes variables mais souvent importantes, qui doivent être réparties aussitôt que faire se pourra entre les sociétés sœurs des départements sinistrés.

Le total des subventions promises atteint déjà 400 000 francs.

Les élèves des écoles de filles de la Lorraine qui ne subit pas le joug de l'ennemi travaillent depuis plus d'un an le molleton et la toile, afin que leurs frères et sœurs dont ils sont momentanément séparés aient moins à souffrir lors de la libération. Les vêtements, le linge de corps, les draps et couvertures qu'elles confectionnent servent déjà et serviront plus tard à regarnir « l'*Armoire lorraine* » des habitants des pays dévastés.

Sou des écoles, *Entr'aide mutualiste*, *Armoire des envahis*, *Œuvre des pupilles de l'école* : voilà des œuvres qu'il importera de maintenir et de généraliser.

Il y a dans l'âme enfantine un trésor de bonté et de générosité qu'il est du devoir des éducateurs de mettre à profit afin d'habituer les élèves de nos écoles à se considérer comme solidaires

de leurs camarades et de leur inculquer, par la pratique, la notion de la dette sacrée qu'ils sont tenus d'acquitter envers les éprouvés de la grande guerre et, plus spécialement, envers les malheureux orphelins.

Le mot aide devra être, demain plus que jamais, le mot d'ordre de l'École, « atelier national où, suivant la belle expression de Michelet, se forgera la Fraternité française », base de l'union fraternelle entre les peuples alliés qui, d'un même cœur, mènent aujourd'hui si vaillamment le bon combat pour la plus sainte des causes : la défense du Droit et de l'Humanité.

A.-E. André.

L'École primaire à Reims pendant le bombardement.

Au moment de la rentrée, fixée au 2 octobre 1914, la majeure partie du personnel primaire était prête à reprendre son service, comme à l'ordinaire.

Mais, après une accalmie, le bombardement redevenait très violent, et, les locaux scolaires étant, pour la plupart, inutilisables, détruits, gravement endommagés, ou occupés par la troupe, il me parut préférable d'attendre le départ de l'ennemi pour réorganiser les classes.

Cependant, quand se furent écoulés les mois d'octobre et de novembre, las d'attendre la délivrance, j'estimai nécessaire, d'accord avec M. le Dr Langlet, maire, dont l'appui me fut souvent précieux, de chercher à soustraire autant que possible les enfants au danger de la rue où les obus faisaient presque toutes leurs victimes. Je tenais aussi à ne pas laisser perdre à ces enfants, avec l'habitude du travail intellectuel, le fruit de leurs modestes études.

L'essentiel était de trouver des locaux sûrs qui permissent une installation rudimentaire, mais suffisante. Or, les caves à champagne de différentes maisons de commerce donnaient asile, depuis le début du bombardement, à de nombreux réfugiés qui vivaient là, nuit et jour, en famille. Aux caves ***, entre autres, une soixantaine d'enfants étaient inoccupés et dérangeaient tout le monde. J'y organisai d'abord une garderie, puis une école, dont je confiai la direction à une de nos institutrices qui vivait avec les réfugiés, son habitation ayant été détruite. C'était à 8 à 10 mètres de profondeur. Le service scolaire occupait et occupe encore trois couloirs : dans l'un se tenait la classe, le second

servait de salle de récréation et le troisième de salle de gymnastique. Absolument sûre et parfaitement saine, cette école ouvrit le 7 décembre 1914 : ce fut la première « école de cave ».

Après avoir visité la plupart des autres caves à champagne de la ville, j'acquis la conviction que celles des maisons

étaient propres à des installations analogues. Elles abritaient également de nombreuses familles de réfugiés rémois et ardennais chargés d'enfants. Aussi, dès que j'eus obtenu, comme pour la première, l'autorisation de MM. l'Inspecteur d'Académie et le Préfet, s'ouvrirent, les 22 janvier et 8 février 1915, les écoles « Joffre » ( ), « Garibaldi » ( ), et « Dubail » ( ). 500 enfants les fréquentèrent immédiatement, instruits par 9 institutrices et un instituteur. M. le Recteur et M. le Directeur de l'Enseignement primaire mis au courant de cette initiative, voulurent bien me faire le grand honneur de l'approuver chaleureusement.

Vers la même époque, l'Intendance, qui les occupait depuis plusieurs mois, se dessaisit sur mes pressantes instances des locaux de l'École maternelle de ***, la plus éloignée des lignes allemandes

Aussitôt (9 février) y furent installées une école de garçons et une école de filles qui reçurent immédiatement plus de 400 enfants. Si bien qu'au 15 février 1915, fonctionnaient 6 écoles dont deux seulement dans les locaux ordinaires, groupant près d'un millier d'enfants, confiés à 12 institutrices et 3 instituteurs, *tous volontaires*.

A la fin du mois de mars, deux caves ayant été évacuées par ordre de l'autorité militaire, les écoles « Garibaldi » et « Joffre » furent fermées. Celle-ci, toutefois, ne le fut que temporairement : elle se réouvrit, à la demande instante des habitants du quartier, le 25 mai. Les quatre autres n'ont jamais fermé et il a même fallu en ouvrir de nouvelles, ainsi qu'on le verra plus loin.

Description rapide des écoles souterraines. — Pour qui connaît les caves à champagne de Reims, il est évident qu'en outre de la sécurité absolue qu'elles offrent aux élèves et aux

maîtres, ces installations satisfont aux conditions indispensables de l'hygiène : cube d'air réglementaire, aération suffisante par les « essores » (soupiraux), température toujours égale et assez élevée.

Le mobilier et le matériel d'enseignement furent fournis par l'école publique la plus voisine ; de fortes lampes à pétrole (car depuis deux ans on manque à Reims de gaz et d'électricité), accrochées aux voûtes par les soins des services municipaux donnèrent l'éclairage de façon satisfaisante.

A l'école « Joffre », qui a le plus subi le contre-coup des événements militaires et a été tour à tour fermée et réouverte plusieurs fois, les classes sont seulement séparées par des cloisons de caisses à champagne superposées, et l'école elle-même, limitée par une double rangée de tonneaux. Comme l'école « Maunoury » (   ), elle se trouve en pleine cave, à 3 mètres de profondeur, et protégée en outre par plusieurs celliers en ciment armé.

L'école « Dubail » n'est pas moins originale. Ce n'est pas précisément une « école de cave », puisqu'elle est installée simplement en sous-sol à l'extrémité d'un bas-cellier. Elle est protégée à la fois par les trois plates-formes de ciment armé qui la dominent et par l'exhaussement du terrain qui l'entoure. De plus, elle communique directement avec trois caves superposées dont la plus basse n'est pas à moins de 12 mètres de profondeur. Après avoir descendu l'escalier de bois d'une vingtaine de marches qui y conduit, on arrive dans une salle rectangulaire d'environ 60 mètres de long sur 20 de large, sise à 3 m. 50 au-dessous du niveau du sol, et mal éclairée par huit soupiraux latéraux de 50 centimètres de côté. Comme cette lumière serait insuffisante pour permettre aux enfants un travail fructueux, on l'accrut par l'installation de trois douzaines de lampes. Quatre classes furent installées dans cette vaste salle dont elles occupent chacune un angle, mais, grâce à une excellente discipline, les maîtres ne se gênent pas les uns les autres.

Quelques salles furent, avec beaucoup de goût, ornées par les maîtresses de gravures d'actualité et même de plantes. Dans certaines écoles furent même organisées des fêtes enfantines (arbres de Noël, séances de cinématographe, etc.). Aussi les enfants les fréquentèrent-ils régulièrement et avec plaisir.

Organisation du service. — Cependant cette fréquentation n'était, et ne pouvait être que *facultative*. Dans la situation de la ville, il ne pouvait être question d'appliquer la loi sur l'obligation scolaire, mais seulement d'offrir aux parents qui le désiraient, la possibilité d'envoyer leurs enfants en classe, sans engager toutefois la responsabilité des maîtres ni de l'administration, en cas de bombardement. Chaque famille, *sans aucune exception*, en fut d'ailleurs prévenue au moment de l'inscription, par l'avis suivant :

« Aux parents,

« Cette école, dont la fréquentation est facultative, est ouverte pour répondre au légitime désir des familles. En conséquence, les parents qui voudront y envoyer leurs enfants sont prévenus qu'en raison de la situation actuelle, l'administration de l'Instruction publique *décline absolument toute responsabilité* relativement aux accidents qui pourraient se produire à l'intérieur de l'école ou à sa sortie, du fait de l'état de guerre. Si des événements faisaient entrevoir un danger grave, la classe serait interrompue ou même l'école fermée et les parents devraient garder leurs enfants.

« L'Inspecteur primaire,

« FORSANT.

« Reims, le 22 janvier 1915. »

Malgré de telles réserves bien compréhensibles, ces créations répondaient si bien à un besoin général et au désir des familles, que tout de suite elles réunirent, comme on l'a vu plus haut, un effectif relativement considérable, non seulement d'enfants de réfugiés dans les caves, pour lesquels elles avaient tout d'abord été créées, mais encore d'élèves du dehors, venant parfois, sans souci du danger, d'assez loin pour assister aux leçons des maîtres. Comment s'étonner de cela, quand on voit la population de tout âge restée à Reims, 22 000 habitants à cette époque et 18 000 encore aujourd'hui, supporter avec tant de stoïcisme et depuis si longtemps, la pénible situation faite à notre malheureuse cité?

Il faut dire aussi que l'exemple du sang-froid fut, et est encore, donné aux élèves par les instituteurs et institutrices eux-mêmes. En effet, des 36 maîtres et maîtresses, *tous volontaires*, qui exercent à Reims (dont 10 dans les écoles souterraines), plusieurs

doivent, pour se rendre à leur travail, faire chaque jour, trente à quarante minutes de marche dans une ville bombardée à des heures très variables. Quelques-uns ont failli d'ailleurs, surtout au cours de l'été 1915, être victimes de leur courage.

Tant de dévouement et d'énergie n'ont point été inutiles : cette attitude courageuse, en maintenant haut le drapeau de l'école laïque, a puissamment réconforté les malheureux que le manque de ressources retenait à Reims, et rendu grand service aux enfants.

Si bien que l'habitude du péril chez tous et, — il faut le dire, une diminution toute relative de l'activité de l'artillerie ennemie, — me déterminèrent à ouvrir de nouvelles écoles dans les locaux ordinaires qui pouvaient encore être utilisés. En mai 1915, le groupe de *** étant devenu libre de soldats, j'ouvris les écoles de garçons et de filles que la plupart des enfants du 4e canton fréquentèrent immédiatement; il en vint même beaucoup du quartier éloigné de . Le 17 juin, j'installai dans les sous-sols des deux écoles du groupe ***, deux classes où furent, par roulement, reçus quatre groupes de vingt-cinq à trente élèves chacun. Le 12 juillet, enfin, les sous-sols de l'école ***, qui ne s'était pas encore réouverte, furent mis à notre disposition. Les deux classes qui y furent installées, réunirent 126 élèves en moins de quinze jours.

*
* *

La fin de l'année scolaire approchait et, pour que la vie normale de l'enseignement primaire se manifestât aussi complètement que possible, il y eut, le 10 juillet, un examen du Certificat d'études pour lequel s'étaient fait inscrire 33 candidats; 33 eurent la satisfaction de conquérir le modeste diplôme. Les petits lauréats se souviendront toute leur vie de la « promotion du bombardement ».

*
* *

Peu après, le 31 juillet, trois cent trente-deuxième jour du bombardement, une distribution des prix, fort solennelle quoique très intime, réunit dans les *sous-sols* de l'école « Dubail », les nota-

bilités de la ville : MM. le Dr Langlet, maire; le sous-préfet, le lieutenant-colonel Colas, réprésentant le général de division, les adjoints et conseillers municipaux présents à Reims, et l'ensemble du personnel enseignant en exercice dans cette ville, avec des délégations d'élèves de toutes les écoles. Outre un certain nombre de volumes donnés aux plus méritants, il fut remis à chaque enfant un petit diplôme-souvenir que j'avais composé pour la circonstance.

A la fin de cette première année scolaire, Reims comptait : 10 écoles comprenant 22 classes où 4 instituteurs et 18 institutrices enseignaient à 1 179 élèves.

*
* *

Les colonies de vacances des « petits bombardés ». — Mais après une année de travail dans de si pénibles conditions, sans qu'on eût cependant à déplorer le moindre accident, il me parut nécessaire de procurer à ces laborieux élèves quelques mois de repos loin des obus, autant pour restaurer leur santé que pour récompenser leurs efforts. Grâce à l'active collaboration du personnel et au précieux concours de l' « Accueil Français », (œuvre de la Fédération des Amicales d'instituteurs), 800 petits Rémois purent bénéficier d'un agréable séjour dans des familles réparties dans une vingtaine de départements. A la fin d'octobre, *à la demande de leurs parents*, 600 de nos petits colons rentrèrent dans leur ville natale, les joues rebondies de santé, joyeux de retrouver leur famille, leur quartier préféré et leur ville d'autant plus chère qu'elle était encore plus meurtrie.

*
* *

L'année scolaire 1915-16, deuxième du bombardement. — Malgré l'absence de 800 de nos petits élèves, la rentrée s'effectua normalement, le 8 octobre, et la vie scolaire reprit toute son activité dès le 1er novembre, après le retour de 600 colons rapatriés.

La surabondance d'enfants dans les écoles de ***, détermina la réouverture, le 8 novembre, du groupe de la rue ***,

comprenant 3 écoles (garçons, filles et maternelle) avec 6 classes. Il y eut rapidement 250 inscriptions. L'absence d'école dans le quartier *** très exposé et que j'avais cru jusqu'ici presque dépeuplé, me décida, quelques jours après, à céder à la demande des parents et à ouvrir, au groupe

une école mixte, qui, dès le 15 décembre 1915, accueillait 280 élèves réparties dans 5 classes.

Malheureusement elle ne fonctionna que peu de temps dans ces locaux. Le 28 février, une bombe lancée contre un avion allemand retomba et éclata en face de l'école; si elle ne fit aucune victime, elle épouvanta les enfants et je fermai l'école pendant quelques jours. Dans la nuit du 3 au 4 mars, à neuf heures du soir, ce fut plus grave : un obus ennemi de 150 millimètres pénétrant par la façade de l'école, — tout à côté du logement où se trouvait alors la directrice, — jusque dans l'une des classes, y fit des dégâts considérables. Je transférai aussitôt l'école dans les caves, sises non loin de là : ce fut la renaissance de l'école « Joffre », fermée depuis le 1er octobre.

Les nécessités du service m'obligèrent, le 25 février, à réouvrir l'école maternelle de la rue

et, le 28 du même mois, à dédoubler l'école « Dubail » dont les grands élèves furent reçus à une nouvelle école réouverte dans le voisinage ( ). Et l'année s'acheva ainsi, sans qu'on eût, pas plus qu'en 1915, à déplorer aucun accident, ni parmi les élèves ni parmi le personnel.

***

Résultat de l'enseignement. — On a prétendu parfois que nos élèves ne pouvaient pas travailler avec fruit dans une telle atmosphère de bataille, et, que, par conséquent, il était tout à fait inutile, presque « criminel » (le mot a été prononcé), de les exposer ainsi au danger d'être tués en masse si un obus tombait sur une école. L'expérience a fait justice de cette dernière accusation : depuis que les écoles sont ouvertes à Reims, *très peu* d'enfants ont été tués et les quelques rares victimes l'ont toutes

été dans la rue, *aucune*, ainsi que je l'ai dit plus haut, dans les établissements scolaires ; le rôle tutélaire de l'école n'est donc pas discutable. Quant à la première allégation, elle n'est pas moins erronée, ainsi qu'en témoignent les résultats obtenus dans les examens de fin d'année. On a vu ceux de 1915 ; ceux de 1916 sont encore plus probants. Les voici :

1° Le Cours complémentaire de filles, comptant 30 élèves, a fait recevoir :

a) au Brevet élémentaire, 4 aspirantes sur 4 présentées;

b) à l'École normale, 1 aspirante sur 1 présentée et cette élève a été reçue avec le n° 1.

2° Les diverses écoles primaires de Reims ont présenté au Certificat d'études (7 et 8 juillet 1916) : 115 élèves (58 filles et 57 garçons), et en ont fait recevoir 101 (49 filles et 52 garçons). Ce fut la « Promotion de la Victoire », ainsi appelée parce qu'elle suivit nos succès de la Somme, heureux présage de beaucoup d'autres.

(A titre de renseignement, on trouvera dans les documents annexes, les sujets que j'ai été autorisé par M. l'Inspecteur d'Académie à proposer en 1916, aux candidats au Certificat d'études à Reims.)

* * *

Situation actuelle de l'Enseignement primaire à Reims. — En résumé, à la fin de l'année scolaire 1915-16, au moment où se termine cette étude rapide, la situation de l'Enseignement primaire public à Reims, était la suivante :

a) Écoles régulièrement ouvertes (à une distance des lignes allemandes variant entre 1 500 et 3 000 mètres : 16 dont 4 dans les caves et sous-sols.

b) Nombre de classes : 34 dont 2 de Cours complémentaire;

c) Nombre d'Instituteurs : 6;

d) Nombre d'Institutrices : 30;

e) Nombre d'élèves inscrits : 735 Garçons; 719 Filles; Totaux : 1 454;

f) Nombre d'élèves fréquentant régulièrement : 631 Garçons; 613 Filles; Totaux : 1 244.

*
* *

L'enseignement *privé* a ouvert des écoles à la fin de novembre 1915, un an après l'ouverture des écoles publiques. Il n'en compte encore que 3 recevant 175 élèves.

Les divers résultats ci-dessus indiqués prouvent l'utilité de l'œuvre et ses bienfaits, de même que les conditions dans lesquelles elle s'est poursuivie attestent le mérite des maîtres qui y ont collaboré et que le Gouvernement a bien voulu citer récemment à l'Ordre du jour.

*
* *

Œuvre des Institutrices de Reims. — Au début de l'année scolaire 1914-1915, l'organisation du service ayant été réglée, ainsi qu'il a été dit, dans la mesure des possibilités, un certain nombre de maîtresses restaient momentanément inemployées. Pour satisfaire leur besoin d'activité, fut créée l'« Œuvre des Institutrices de Reims pour la Défense nationale ». Les membres de cette société, qui groupait aussi toutes les amies de l'école publique, allaient consacrer leurs loisirs occasionnels et donner tout leur dévoûment à la confection d'objets de première nécessité pour les combattants. L'œuvre se développa si rapidement et le labeur de ses membres fut si intense, qu'au 1er juin suivant, plus de 10 000 pièces de lainage avaient été expédiées à nos soldats des fronts de Reims, de Verdun et d'ailleurs (caleçons, chaussettes, gilets de flanelle, plastrons, cache-nez, manchettes, gants, moufles, passe-montagnes, mouchoirs, sacs, pochettes à savon, etc.). On ajouta aux envois 1 000 paquets de cigarettes, 470 paquets de tabac, 368 cahiers de papier à cigarettes, 500 pipes, 500 oranges, 10 caisses de dattes, 10 caisses de chocolat, etc. A l'occasion du 1er janvier 1915, une somme de 550 francs avait été répartie entre les soldats du front de Reims appartenant aux régions envahies.

Les premières ressources furent apportées à l'Œuvre par le Comité des fêtes scolaires qui, généreusement, versa 4 000 francs primitivement destinés à des voyages de fin d'année et aux colo-

nies de vacances des enfants de Reims. Des sommes élevées nous vinrent non seulement des cotisations des institutrices adhérentes, mais de dons d'instituteurs et d'institutrices émigrés, et de subventions émanant des départements de l'arrière, notamment des Bouches-du-Rhône.

L'Œuvre créa en outre deux « ouvroirs ». L'un, installé au siège, et tenu par des institutrices aidées de quelques collaboratrices, s'occupa de raccommoder le linge et les vêtements de militaires cantonnés à Reims et dans le voisinage; des milliers de pochettes et de masques contre les gaz asphyxiants y furent aussi fabriqués, ainsi qu'environ 20 000 sacs à terre demandés par l'Intendance.

L'autre, tenu également par des institutrices, fut installé à l'ambulance n° 2, . Il se chargea du raccommodage rapide et sur place du linge des malades et blessés de l'ambulance.

Maintenant, l'Œuvre, évoluant dans son but et dans ses moyens d'action, consacre ses ressources et ses efforts à la tâche non moins nécessaire de venir en aide aux enfants des mobilisés rémois, et à cet effet a constitué « Le Vestiaire de l'Enfant ». Depuis novembre dernier, cette œuvre a déjà distribué aux enfants fréquentant les écoles publiques plus de 1 200 pièces de vêtement, dont 200 paires de chaussures et s'apprête à faire encore davantage cet hiver, grâce aux dons qu'elle a reçus, notamment de l'Ouvroir Universitaire d'Alger.

* * *

L'Enseignement dans la banlieue de Reims. — Non moins courageux que leurs collègues de la grande ville, tous les instituteurs non mobilisés et les institutrices de la banlieue restèrent à leurs postes où ils rendirent de signalés services à la population, aux municipalités et à l'armée. Malgré la proximité de la ligne de feu, éloignée seulement de 2 à 6 kilomètres, les écoles de plusieurs villages furent et sont encore ouvertes; je les fermai seulement pendant quelques jours, lorsque les projectiles ennemis tombaient dans le voisinage. Et là comme à Reims, aucun des 200 élèves qui les fréquentaient ne fut

victime d'accident. Dans les autres communes où le danger était réellement trop grand pour qu'on ouvrît les classes, l'instituteur ou l'institutrice n'abandonnèrent point cependant les quelques habitants qui y demeuraient encore; ils secondèrent ou remplacèrent le maire dans l'administration communale. D'autres enfin, non moins esclaves du devoir, sont restés à leurs postes dans la partie encore envahie de la circonscription et subissent depuis cette époque la dure loi de l'ennemi.

Telle a été, jusqu'ici, la vie et telle est la situation actuelle de l'Enseignement primaire dans la circonscription de Reims, tout entière, depuis deux longues années, sous le feu des canons allemands. Pour compléter ce rapport, succinct malgré sa longueur, j'ai cru devoir y annexer quelques documents qui pourront peut-être en préciser certains points.

FORSANT.

ANNEXES

Un obus de 210 tombe sur l'école « Dubail ».

Samedi 6 mars 1915. — Quelle journée! Ce matin le bombardement était très violent, mais « cela tombait » d'abord sur le centre, puis se rapprocha. Une cinquantaine d'élèves, sur les 239 inscrits, se présentèrent cependant. Ils arrivaient en rasant les murs et, avec leurs parents, s'engouffraient vite dans le cellier du rez-de-chaussée, heureux d'y trouver un abri. J'étais là avec mes collaboratrices, un peu nerveuses, prêtant l'oreille pour déterminer à peu près les points de chute, et inquiet sur le sort des enfants encore en route.

A huit heures quarante-cinq, comme d'ordinaire, je fais mettre tout le monde en rang pour la visite de propreté. Nous allions descendre dans les classes lorsque à 8 heures 55, exactement, une détonation formidable retentit, une secousse violente ébranla tout le bâtiment et une fumée noire, épaisse, mêlée de poussière blanche, se répandit dans le cellier : un 210 venait de tomber sur le toit à 20 mètres de nous et, perçant deux plates-formes avait

projeté des balles et des éclats jusque près des enfants. Cris affolés des plus grands et de leurs parents qui, pour partir, attendaient la fin de la rafale ; pleurs et sanglots des petits. Les maîtresses me regardent, apeurées mais calmes cependant. Très impressionné moi-même mais me raidissant, je prononce : « C'est tout : il n'y en a jamais deux de suite au même endroit. N'ayez plus peur, mes enfants. Que tout le monde descende dans la cave, les petits d'abord. Nous avons le temps. » Et Mme C... part avec les plus jeunes, aidée de la femme de charge, et de mamans portant les tout petits; Mmes J... et M... suivent aussitôt; je ferme la marche avec les grands et quelques parents. Cet exode s'est effectué en trois minutes et sans bousculade. Dans la cave, où on se sent en pleine sécurité, le calme revient vite; les dames réconfortent les petits, sèchent leurs larmes; on leur donne un peu de chocolat et bientôt les langues vont leur train. A chaque détonation, les plus jeunes lèvent le doigt en disant : « Boum ! » Ça les amuse maintenant. Tout est fini. Mais nous l'avons échappé belle! Qu'importe, puisqu'il n'y a pas eu d'accident.

Le bombardement a continué encore une demi-heure, mais l'école n'a pas reçu d'autre obus. A dix heures, nous sommes remontés, et les maîtresses aidées des mamans ont reconduit les enfants chez eux.

J'ai revu le cellier où nous nous trouvions au moment de l'explosion; il est jonché de balles de shrapnell, d'éclats de pierres, de verres brisés, de morceaux d'acier et de fer tordus, le tout recouvert de poussière de plâtre. L'obus, après avoir traversé la première plate-forme, a déflagré en touchant la seconde, si bien que celle au-dessous de laquelle nous étions n'a été crevée que par la chute du culot et des balles qu'il contenait.

(Extrait du *Journal de l'école Dubail*, Rapport du Directeur.)

Mesures à prendre pour éviter, autant que possible, les accidents.

Quatre circulaires ont été envoyées à diverses époques, par mes soins, au personnel, au sujet des mesures à prendre pour éviter les accidents; j'emprunte à l'une d'elles ce qui suit :

« ... Les circonstances nous contraignant à être, d'abord et avant tout, les protecteurs de la vie des enfants qui nous sont confiés, je ne puis que confirmer aux directeurs de toutes les écoles mes instructions antérieures relatives à la sécurité des élèves, et les prier de redoubler de prudence. Ils n'hésiteront jamais, par exemple, à la moindre alerte, à faire descendre *tous* les enfants à la cave; il importe donc qu'ils ne reçoivent à l'école que *juste le nombre* d'enfants qui peuvent trouver place dans cet abri.

Chaque fois qu'on sera informé (et pour cela j'engage les directeurs et directrices qui ne le seraient pas déjà, à se mettre en rapport avec l'officier du cantonnement voisin qui les préviendra) qu'une « démonstration » de l'artillerie française, — qui, généralement, attire des représailles, — va avoir lieu, on prendra notamment les mesures suivantes :

1° Si l'action est annoncée pour la fin de la classe (entre onze heures et onze heures et demie ou entre quatre heures et quatre heures et demie) on renverra les enfants à onze heures et à quatre heures, *en leur enjoignant bien de rentrer directement chez eux;*

2° Si elle doit avoir lieu plus tôt, pendant le cours même de la classe, on fera descendre tout le monde à la cave à l'heure fixée; on y demeurera jusqu'à ce que le danger soit passé, puis la classe reprendra ou on renverra les enfants selon l'heure;

3° Si, de source *sûre*, on était informé d'une action prochaine et prolongée, ou qu'on eût des raisons de craindre un bombardement, on fermerait l'école pendant une demi-journée ou une journée, en informant les parents et m'avisant aussitôt.

4° *Ne jamais renvoyer les enfants pendant un bombardement* et éviter tout affollement.

Enfin me tenir très exactement et d'urgence au courant des événements scolaires et m'aviser *aussitôt* des chutes d'obus avec ou sans accident qui se produiraient *dans les environs de l'école.* »

Examen du Certificat d'études primaires (7 et 8 juillet 1916).

Textes des épreuves proposées aux candidats de la 1re Circonscription de Reims.

ORTHOGRAPHE. — *La forteresse de Verdun.* L'aspect de cette position est unique. Paysage plutôt triste : peu d'accidents dans la forme des collines, peu de bois, une sorte de cirque immense, formé de pentes raides couvertes de vignobles et de maisons. De distance en distance, des mamelons coupent l'uniformité du tableau; chacun d'eux est coiffé d'un fort; tous ces forts sont reliés par des batteries et des abris pour l'infanterie; des voies ferrées les réunissent. *Au fond,* tout au fond de l'immense hémicycle, Verdun, tout petit, dort autour de sa cathédrale, au pied de sa citadelle. Aucun *site militaire*, pas même les forteresses de montagne, comme Grenoble, Briançon ou Besançon n'est aussi saisissant que celui-là. C'est formidable et effrayant. — (ARDOUIN-DUMAZET.)

QUESTIONS. — I. Que signifie ici le mot : « position »? — Pourquoi dit-on : « coiffé d'un fort »? — II. Expliquer la phrase : « Verdun dort au pied de sa citadelle ». — III. Analyser les mots soulignés.

RÉDACTION. — Votre père (ou votre frère) est « sur le front ». — Dans sa dernière lettre il vous a demandé des renseignements sur le dernier bombardement de la ville, sur la vie dans le quartier, sur les occupations de la famille et tout spécialement sur votre école et la manière dont vous y travaillez. — Faites votre lettre.

DESSIN. — Dessiner, de souvenir, un casque de soldat vu dans la position que vous voudrez.

CALCUL. — Un problème relatif à la vente d'une maison pour acheter des Obligations de la Défense Nationale. — Un autre sur le système métrique.

En l'honneur de l'Italie.

Sitôt que fut connue à Reims (le 25 mai 1915) la déclaration de guerre de l'Italie à l'Autriche, je priai chaque directeur et directrice d'organiser dans son école une petite manifestation en l'honneur de notre nouvelle alliée.

Devant tous les élèves réunis, ils devaient résumer dans un court entretien les grands faits de l'histoire de l'Italie, notamment au XIX[e] siècle. Après avoir dit son goût séculaire pour tous les arts et ses prodigieuses richesses artistiques, ils s'attacheraient à montrer pourquoi, grâce à notre similitude d'origine, de mœurs, d'aspirations et de culture, cette alliance de notre sœur latine nous émouvait si profondément.

Je donnai moi-même cet entretien aux 300 élèves du groupe de ***, le plus peuplé de Reims. Le lendemain, après une visite au Consul d'Italie, M. Mazzuchi, je me rendis dans chacune des communes de la banlieue, pour annoncer la bonne nouvelle; comme elle l'avait été à Reims, elle fut partout saluée du cri de : « Vive l'Italie! »

Dans chaque école, le drapeau italien fut désormais joint aux autres drapeaux alliés et les maîtres priés de faire apprendre aux garçons comme aux filles, les deux chants nationaux : l' « Hymne de Mameli » et l' « Hymne à Garibaldi », qu'ils chantent fréquemment et avec un réel plaisir.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La Fréquentation scolaire en 1915-1916[1]. — Médiocre en 1914-1915, pour les raisons que l'on sait : mobilisation soudaine, foyers désertés, travaux des champs absorbants, exigeant l'emploi de la main-d'œuvre enfantine, la fréquentation, chose singulière, se relève en 1916.

Un fait domine, c'est celui de la nécessité de l'instruction partout apparue et reconnue dans toutes les familles. On lit les journaux, on détaille les communiqués, on veut savoir les incidents de la guerre, les progrès de la résistance, les espérances de victoire; en sorte que les familles illettrées ou négligentes jusque-là, ont enfin compris la valeur et les avantages réels de l'instruction.

Les rapports des instituteurs ne nous laissent aucun doute à cet égard. « J'ai vu, écrit l'un d'eux, des mères de famille s'adresser d'amers reproches pour n'avoir pas été assez sévères pour elles-mêmes, lorsqu'il s'agissait de la fréquentation et s'avouer responsables de l'ignorance de leurs fils qui sont au front... »

« Le père, le frère, écrit un autre, ont *souffert* de leur ignorance à l'armée. Plus tard, leur jeune fils sera soldat, citoyen, travailleur. Il *faut* qu'il soit instruit. On l'envoie donc à l'école par nécessité et par crainte. » — « Dans les lettres de combattants il y a toujours un conseil pour le petit; on lui dit de bien travailler à l'école. »

Que de parents illettrés sont obligés d'avoir recours à autrui pour écrire leurs lettres! Ils sentent les inconvénients de leur ignorance. Ils veulent à tout prix éviter à leurs enfants cette gêne et cette humiliation.

Voilà le sentiment qui se fait jour.

Et la conséquence est heureuse. Bien que surchargées de travail, les mères ne gardent plus leurs enfants à la maison qu' « en cas de nécessité absolue ». Et les enfants ne consentent à s'absenter de la classe que lorsqu'il est impossible de se passer d'eux.

L'action personnelle des maîtres est, d'autre part, toujours souve-

---

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie des Côtes-du-Nord.

raine. On ne saurait trop le répéter : partout où l'élève doit rendre compte de ses absences, partout où le maître se tient en communion étroite avec la famille, la fréquentation est bonne ou suffisante.

❧

La guerre et l'enseignement : on a enseigné la guerre [1]. — Ce serait une erreur de croire que les faits parlent tout seuls à la jeunesse et qu'ils n'ont pas besoin d'être *expliqués*. L'ignorance de certains enfants, à ce point de vue, a paru frappante aussi bien dans les écoles que dans les examens du certificat d'études.

Les cadres figés des manuels et des anciens atlas n'ont pas encore été abandonnés. Malgré la secousse qui ébranle l'Europe et le monde, la matière scolaire reste toujours, pour plus d'un maître, incluse dans le livre d'hier. « J'ai entendu, dit un inspecteur, citer dans une classe les « productions du Nord » comme si cette région n'avait pas été envahie, et parler de tel affluent de droite de la Seine comme si rien ne s'était passé sur ses bords !... »

De même, on ignore généralement les causes profondes des grands conflits historiques. Leipzig, Sedan, la Marne restent confondus dans l'esprit des enfants avec des « rencontres » d'importance secondaire. Pour beaucoup d'élèves, aussi bien que pour *leurs maîtresses*, la cause de la guerre actuelle fut l'attentat de Serajevo, celle de la guerre de 70, la candidature d'un Hohenzollern au trône d'Espagne. Les grands événements se mêlent ainsi ou se brouillent dans l'esprit de l'enfant en une vague uniformité. Un inspecteur ayant demandé qu'on rapprochât les trois invasions de 1814, de 1870 et de l'époque actuelle, ne vit devant lui que « des bouches closes et des figures inertes »....

Pourtant le moment est venu ou jamais d'éveiller même dans les jeunes esprits un peu de *curiosité historique*. Plus rare chez les jeunes filles, cette curiosité se montre, paraît-il, assez communément, chez les garçons, sous l'influence du maître. Il faut l'entretenir, il faut l'aviver, car elle est génératrice d'émotion noble et de moralité. Bon gré, mal gré, l'actualité politique est devenue matière d'enseignement dans nos écoles. Et nos instituteurs l'ont compris. Ils parlent aux enfants de la guerre. Ils en parlent généralement bien et leur sincérité porte fruit.

Est-ce à dire que les enfants « réalisent » toujours les souffrances proches ou lointaines que produit la guerre ? Non certes, leur âge les préserve des grandes tristesses ; ils sont vite repris par le calme apparent de leur milieu. Si l'on en voulait un exemple, on n'aurait qu'à méditer celui-ci, qui est caractéristique. A une question ainsi posée : « Si j'étais fée... », vingt petites filles répondirent naïvement

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie des Côtes-du-Nord.

en répandant *du bonheur autour d'elles.* Seule une petite réfugiée pensa à rendre leur liberté aux régions envahies dont elle venait....

Conclusion. — Ainsi, nos instituteurs et nos institutrices font bien d'enseigner la guerre. L'ardeur avec laquelle ils la commentent au jour le jour, l'accent de profonde conviction qu'ils y mettent, ouvrent les âmes à la réflexion, et agitent salutairement les cœurs. L'accent échappe peut-être sur le moment à la légère enfance. Mais plus tard, les mots « reviennent », prennent un sens nouveau, profond. La leçon faite avec une certaine continuité se grave, acquiert une portée lointaine. Les écoliers d'aujourd'hui ne l'oublieront jamais.

Et cela nous fera une génération nouvelle toute proche, imprégnée des idées qui nous meuvent actuellement et qui les transmettra à ses descendants avec autant de ferveur qu'elle a mis d'avidité à en recevoir la première empreinte.

❦

Certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes dans les Écoles normales. Sujets de compositions donnés a la session de 1916. — *Version allemande.* — Bild aus Südtirol. — Es ist ein gutes Zeichen, wenn die Weiber lächeln, sagt ein chinesischer Schriftsteller, und ein deutscher Schriftsteller war eben dieser Meinung, als er in Südtirol, wo Italien beginnt, an einem Berge vobeikam, an dessen Fusze auf einem nicht sehr hohen Steindamm eines von jenen Häuschen stand, die mit ihrer traulichen Galerie und ihren naiven Malereien uns so lieblich ansahen. Auf der einen Seite stand ein groszes hölzernes Kruzifix, das einem jungen Weinstock als Stütze diente, so dasz es fast schaurig heiter aussah, wie das Leben den Tod, die saftig grünen Reben den blutigen Leib und die gekreuzigten Arme und Beine des Heilands umrankten. Auf der andern Seite des Häuschens stand ein runder Taubenkofen, dessen gefiedertes Völkchen flog hin und her, und eine ganz besonders anmutig weisze Taube sasz auf dem hübschen Spitzdächlein, das wie die fromme Steinkrone einer Heiligennische über dem Haupte der schönen Spinnerin hervorragte. Diese sasz auf der Galerie und spann.... Sie spann und lächelte, unbeweglich sasz die Taube über ihrem Haupte, und über dem Hause selbst ragten hinten die hohen Berge, deren Schneegipfel die Sonne beschien, dasz sie aussahen wie eine ernste Schutzwache von Riesen mit blanken Helmen auf den Häuptern.

Sie spann und lächelte, und ich glaube, sie hat mein Herz festgesponnen, während der Wagen etwas langsamer vorbeifuhr wegen des breiten Stromes der Eisach, die auf der andern Seite des Wegs dahinschosz. Die lieben Züge kamen mir den ganzen Tag nicht aus dem Gedächtnis, überall sah ich jenes holde Antlitz, das ein griechischer Bildhauer aus dem Dufte einer weiszen Rose geformt zu haben schien ganz so hingehaucht zart, so überselig edel, wie er es vielleicht einst als Jüngling geträumt in einer blühenden Frühlingsnacht. — H. Heine, *Reise von München nach Genua.*

Version anglaise. — SOARING. — For ten seconds or so, as I swept down the air flattened on my infernal framework and with the wind in my eyes, the rush of the ground beneath me filled me with sick and helpless terror; I felt as though some violent oscillatory current was throbbing in brain and backbone, and I groaned aloud. I set my teeth and groaned. It was a groan wrung out of me in spite of myself. My sensations of terror swooped to a climax.

And then, you know, they ended!

Suddenly my terror was over and done with. I was soaring through the air right way up, steadily, and no mischance had happened. I felt intensely alive and my nerves were strung like a bow. I shifted a limb, swerved and shouted between fear and triumph as I recovered from the swerve and steadied myself.

I thought I was going to hit a rook that was flying athwart me, — it was queer with what projectile silence that jumped upon me out of nothingness, and I yelled helplessly, « Get out of the way! » The bird doubled itself up like a partly inverted V, flapped, went up to the right abruptly and vanished from my circle of interest. Then I saw the shadow of my aeroplane keeping a fixed distance before me and very steady, and the turf as it seemed streaming out behind it. The turf! — it wasn't after all streaming so impossibly fast....

When I came gliding down to the safe spread of level green I had chosen, I was as cool and ready as a city clerk who drops off an omnibus in motion, and I had learnt much more than soaring. I tilted up her nose at the right moment, levelled again and grounded like a snowflake on a windless day. I lay flat for an instant and then knelt up and got on my feet atremble but very satisfied with myself. — (WELLS, *Tono-Bungay*.)

Version espagnole. — Era un mozo « de buen arte », guapo sin ser hermoso, bien vestido siempre, y, mejor que elegante, pulcro y cepillado. Paseaba con método; se sentaba á pulso; nunca tenía rodilleras ni rebarba en los pantalones, ni barro en las bruñidas botas de becerro; usaba chanclos en invierno, sombrero de copa y bastón en todos las días claros del año; levita cerrada de mayo á octubre y gabán entallado desde noviembre á junio. Era doctor en derecho, y no tenía « gran bufete »; pero ejercía de abogado, aunque de abogado pacífico y complaciente, en todos los actos de la vida social. Hablaba con agradable corrección y sabía lo necesario para pasar por docto, entre las vulgaridades de su trato, y por discreto y sesudo, entre los que sabían tanto como él. No se le descubrían vicios ni calaveradas, ni sus coetáneos recordaban haberle conocido muchacho. Parecía haber nacido así.... Creía que para merecer el dictado de grande hombre, era indispensable comenzar por no asom-

brarse de cosa alguna; por no reirse jamás, sobre todo cuando se iera el vulgo; por poner en cuarentena hasta lo más comprobado, por andar lentamente contando las pisadas con el bastón; por hablar con ceño adusto y con voz algo plañidera, y, en fin, por desdeñar, hasta el desprecio, cuanto á él no le cupiera en el cacumen. Así se conducía en todas partes y así, por consiguiente, se portaba en el *Casino recreativo*, donde se le reverenciaba, y no soltaba la lengua sino para enconar las heridas, obscurecer lo dudoso y ennegrecer lo ya obscuro, aunque con la previa salvedad de que él ni entraba ni salía, ni tenía otra aspiración que el bien y el sosiego de todos y particularmente del pueblo que le había visto nacer. — (J. M. de Pereda, *Nubes de estío.*)

Version italienne. — Quando uno può tôrre ad un altro, senza che questi se n'avvegga, pare che il mondo non si faccia molta coscienza di ciò. Io non voglio al presente già entrare in disputazioni di danari e di roba; chè sarebbe materia troppo grave; e io ne sarei stimato un maldicente e una rea lingua fuori di proposito. Ma dico solamente che noi, parte per natura, e parte per lasciar fare a natura più di quello che non avrebbe a fare, siamo inchinati a valerci di quello che non è nostro. Per al presente io non voglio altro esempio, fuorchè quello degli scrittori, i quali si può dire che si cavino la pelle l'un l'altro, e non cessino mai di rubacchiare questo da quello; e ognuno fa sfoggio dell'altrui, come di trovati suoi propri. Noi potremmo dire che gli antichi sono come certi poderi in comune, i quali, passando di secolo in secolo, hanno dato pastura ad uomini, a cavalli, a buoi ed altri animali; e ognuno ha accresciuto il proprio corpo con la sostanza di quelli. Ho veduti infiniti libri che erano quasi tutti uno; e chi n'avesse tratto fuori i pensieri qua d'Omero, colà di Virgilio, costà di Cicerone, colà di Plutarco, e vattene là, sarebbero rimasti carta bianca. Ho udito anche diverse prediche proferite con galante garbo e con un'azione che parea incantesimo, nelle quali l'oratore non avea altro di suo, fuorchè la voce, perch'io le avea già lette altre volte; e talora m'avvenne ancora che per caso le lessi dopo in altro linguaggio, donde l'avea tolte il dicitore che m'avea fatto maravigliare. Per un secolo intero il Petrarca fu fatto a brani da quanti in Italia scrissero sonetti; e non basta in Italia, che in Francia vi fu chi scrisse alla petrarchesca in francese, e si fece onore oltremonti con le carni e con l'ossa dell'amante di Laura. — (Gozzi, *L'Osservatore.*)

Thème commun. — Le pilote, apologue. — Des captifs, les uns prisonniers de guerre, les autres enlevés sur les rivages, étaient entassés dans une galère grecque, et le maître du vaisseau cinglait vers un port d'Italie où il devait les vendre. Au milieu de la nuit, les captifs brisent leurs liens; ils s'emparent de l'équipage. Ce fut une

grande fête; l'Océan n'avait pas encore entendu de pareils cris de joie.

L'un des prisonniers s'approcha de ses compagnons et leur dit : « Une chose m'inquiète, c'est de voir que vous laissez le gouvernail entre les mains qui vous conduisaient au marché. » En effet, un vieillard qui semblait étranger à tout ce qui se passait autour de lui tenait le gouvernail, et il avait les yeux attachés sur une étoile. — « Eh quoi! répondaient les captifs, ne voyez-vous pas que ce vieillard regarde dans les nues et qu'il ne se mêle en rien de ce qui se passe parmi nous? Vous avez peur de ce bâton vermoulu dans ses mains tremblantes? Mais voyez donc son âge : c'est vraiment folie de croire qu'il pourrait mouvoir ce vaisseau! Vous avez, mon ami, besoin d'ellébore. » Ainsi ils renvoyèrent le bon conseiller, et ils continuèrent de cingler joyeusement vers les îles Fortunées.

Cependant le vieillard, toujours souriant, ne quittait pas le gouvernail; il fit si bien qu'en rasant un rivage, d'un seul coup de timon, voilà le vaisseau dans le port. C'était justement celui de Tarente, fameux entre tous pour la vente des esclaves. En un moment, les marchands qui attendaient la cargaison se précipitèrent sur les captifs; ils leur rendent leurs chaînes et chacun est vendu vingt deniers. Depuis ce moment, aucun d'eux n'entendit jamais parler d'un vaisseau sans demander qui tenait le gouvernail. — (E. QUINET).

Composition en langue étrangère. — Le petit écolier alsacien dont parle Daudet dans *La dernière classe*, devenu instituteur en France, s'est, malgré ses cinquante ans passés, engagé pour la durée de la guerre. Il a le bonheur de rentrer victorieux dans son village natal et d'y faire la première classe en français devant quelques-uns de ses anciens camarades, leurs femmes, leurs enfants. Dans une allocution, il rappelle le souvenir de la « dernière classe » et du vieux maître, et parle à ses auditeurs de la France. Décrivez la scène et composez l'allocution.

Composition française. — Quel profit un professeur de langue vivante peut-il retirer, pour son enseignement, de la lecture du livre II de l'*Émile*?

Bibliographie.

Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

Épisodes et souvenirs.

Sur le front russe, par Stanley Wasburn (trad. Paul Reneaume). — Paris, Berger-Levrault, éditeur.

Stanley Wasburn, correspondant du *Times* auprès des armées russes, a réuni en un volume une bonne partie des notes envoyées par lui à son journal.

Ces notes de campagne, écrites d'octobre 1914 à février 1915, en chemin de fer ou la nuit dans un hôtel entre deux expéditions, sont d'un homme averti, ayant longtemps séjourné en Russie, qui a déjà suivi la campagne de Mandchourie et connaît bien les choses dont il parle.

M. Wasburn montre que cette guerre est la guerre du peuple russe et non seulement celle d'un parti ou d'une faction. Il expose le grand changement qui s'est produit en Russie depuis la conclusion de la paix avec le Japon : lentement, subtilement, les grandes forces du progrès et de la lumière ont fait leur œuvre, une Russie nouvelle va surgir unie par la tempête et par la souffrance.

Nos alliés se sont comme nous trouvés pris au dépourvu par la brusque agression de l'Allemagne. Ils sont entrés en campagne avec des soldats mal équipés et mal armés, sans être pourvus des munitions suffisantes pour répondre aux canons allemands. Ils ont fait depuis dans tous les domaines un effort considérable.

Ce qui a le plus frappé M. Wasburn c'est la bonne tenue et la sobriété des troupes russes. Il insiste à diverses reprises sur ce point. La prohibition des boissons alcooliques, appliquée aux officiers de l'état-major avec la même rigueur qu'au paysan ou au cocher de Pétrograd, a fait, assure-t-il des prodiges dans l'armée russe, la plus sobre de celles qui font face actuellement aux hordes teutoniques.

Le fonctionnement des services de l'intendance est irréprochable et celui qui doute encore de la réorganisation de l'armée russe n'a qu'à la voir pendant un mois ou deux pour comprendre l'étendue de son erreur. Si cette armée a été un peu longue à fournir son effort, cet effort n'en est pas moins certain et puissant.

D'autre part, les femmes et les jeunes filles se sont données avec élan aux soins des malades et des blessés. Les hôpitaux très nombreux sont supérieurement organisés.

❦

Mon carnet d'éclaireur, par Bernard Descubes. — Paris, Perrin, éditeur.

L'auteur, brigadier au 60e Régiment d'artillerie, achevait son temps de service actif, dans une ville de l'est, au moment où la guerre a été déclarée. Il fut des premiers à prendre part à l'action, à la frontière lorraine d'abord, puis dans la Somme, le Pas-de-Calais et en Belgique, où il fut blessé en décembre 1914. Son récit est rédigé d'après les notes prises au jour le jour sur son carnet. Il est présenté sobrement, clairement, et sans vaine recherche, les faits qu'il raconte parlant bien suffisamment par eux-mêmes ; la vie militaire de ces cinq premiers mois de guerre y est évoquée de la façon la plus intéressante, principalement dans ses détails familiers. Les historiens y trouveront, sans aucun doute, des détails dont ils pourront tenir compte dans leurs récits futurs. Quant à l'esprit, nous le connaissons : il est le même, soit chez un polytechnicien, comme l'est peut-être le jeune auteur du livre, soit chez le plus humble de nos paysans ; la seule différence est que le premier est plus habile à écrire que le second, et nous trouvons cette habileté dans le livre de M. Bernard Descubes.

❦

Feuilles de route d'un ambulancier, par Charles Leleux. — Paris, Berger-Levrault, éditeur.

Ce livre est le journal d'un ambulancier depuis le dimanche 4 août 1914 jusqu'à janvier 1915. Ce qui rend ces notes particulièrement intéressantes, c'est que celui qui les a rédigées, bien que n'ayant pas pris directement part à la bataille, a été en contact constant avec les armées combattantes et qu'il a parcouru tous les fronts, depuis l'Alsace où il eut la joie de voir arracher le premier poteau frontière, jusqu'à Arras et Ypres, après avoir séjourné dans l'Aisne au moment de la bataille de la Marne.

Ce journal donne une idée très vivante de l'œuvre des ambulanciers, de leur labeur incessant et épuisant, de leur initiative, de leur énergie, de leur dévouement inlassable ; il nous fait connaître les périls que courent les ambulanciers ainsi que les victoires obscures, ignorées, qu'ils remportent chaque jour sur la mort ; on y trouve aussi de nombreux exemples du courage stoïque des blessés et de leur admirable résignation.

La lecture de ce journal plein d'anecdotes, quelques-unes gaies, beaucoup d'autres tragiques, fuite des habitants, ruines et dévastations, souffrances de toutes sortes, est de nature à augmenter l'amour de la Patrie.

Les peuples belligérants.

La Belgique terre d'héroïsme, par Henri Charriant. — Paris, Flammarion, éditeur.

Ce livre, comme le dit M. Henri Charriant dans sa Préface, est un « témoignage », écrit par le « témoin d'un crime », témoignage d'autant plus saisissant et poignant, qu'on le sent écrit avec un désir sincère de vérité et de justice. L'auteur n'a pas voulu qu'on vît dans son livre une œuvre de colère et de haine, mais qu'on y sentît vibrer seulement une généreuse indignation contre tant de crimes, qui ont sacré martyre devant l'Histoire la petite nation qui a donné un incomparable exemple de vertu politique et de sacrifice social. « Désormais, dit-il dans ses dernières lignes, quand nous penserons à la Belgique, à l'exemple qu'elle donne, cet exemple se comparera, dans notre pensée, au symbole du Christ mourant sur la Croix pour sauver le monde ». Et, de fait, nul sacrifice n'eut jamais signification si profonde et si vivante. Le livre, qui raconte et commente ce sacrifice, est mieux qu'un bon livre, c'est une très belle leçon.

Encore qu'assez volumineux (il a environ 360 pages), l'ouvrage se laisse lire sans fatigue. Sa composition, large et simple, soutient le lecteur. M. Charriant étudie son sujet comme on étudie un crime. C'est d'abord l'attentat lui-même, avec ses responsabilités réelles, les prétextes invoqués par l'assassin, la préméditation et la résistance de la victime. Il établit ensuite le caractère criminel de l'acte, c'est-à-dire le droit violé dans la personne de la Belgique : c'est l'objet de la seconde partie, qui renferme de belles leçons de droit politique et de droit moral. La troisième et dernière partie, l'Epreuve, nous montre le contre-coup de l'acte abominable dans l'âme de tous ceux en Europe dont la peur du Bandit n'a pas encore faussé la conscience. Cette dernière partie se termine par un beau chapitre sur « l'œuvre de démon » : l'auteur nous fait voir dans un avenir prochain la réparation, qui restera la dette sacrée, la première que devra acquitter notre victoire. Ces pages consolantes ferment heureusement ce livre, d'une inspiration haute, sincère et généreuse, servie par un style ferme et clair, qui fuit toute déclamation.

⁂

L'Italie et la guerre, recueil de documents officiels publiés par M. Henri Hauvette. — Paris, A. Colin, éditeur.

M. Henri Hauvette publie un recueil de documents officiels : discours de M. Salandra (2 juin 1915), Barzilaï (26 septembre 1915), Orlando (20 novembre 1915), Tittoni (20 février 1916), Sonnino (1er décembre 1915). Il les fait précéder d'une préface initiant le lecteur aux sentiments, aux intérêts, aux ambitions, qui ont dicté son attitude à l'Italie.

Ce petit recueil de discours pourra être consulté utilement par tous.

L'Italie depuis 1870, par Albert Pingaud. — Paris, Delagrave, éditeur.

On ne saurait trop appeler l'attention sur cet excellent livre solidement documenté, nettement composé, écrit dans une langue claire et élégante qui complète l'histoire de l'Italie moderne de M. Orsi, qui est trop sommaire pour la partie postérieure à 1870.

M. Albert Pingaud pose d'abord les conditions de la politique extérieure pour l'Italie, après 1870. Il en met en relief les mobiles et l'esprit. Puis il étudie les rapports de l'Italie et de la France de 1870 à 1876, les premiers dissentiments avec nous, le premier rapprochement avec l'Allemagne. Il passe ensuite aux relations de l'Italie et de l'Autriche, à la conclusion de la Triple-Alliance en 1882, à la politique coloniale. Il montre l'apogée de la Triple-Alliance de 1887 à 1898, sous les ministères de Crispi, Giolitti, Rudini. Puis vint le déclin de la Triple-Alliance, 1898-1911 qui est marqué par le réveil du sentiment national.

M. Albert Pingaud consacre un chapitre tout nourri de faits et d'idées au relèvement économique. L'Italie comptait, en 1871, 27 millions d'habitants, en 1911, 35 millions. Il passe en revue les progrès de l'agriculture, le développement de l'industrie. Il établit, chiffres en main, que l'Italie est à la tête de tous les États européens pour l'utilisation de l'énergie électrique. Il nous fait assister à l'expansion commerciale. Les forces militaires et navales sont passées en revue. Le tableau de l'Italie morale et intellectuelle n'est pas négligé.

M. Albert Pingaud dans le dernier chapitre de son livre étudie la fin de la Triple-Alliance que l'on pouvait prévoir depuis 1911.

M. E. Denis, dans une préface qui a les proportions d'une étude, loue en M. Pingaud la sobriété et la clarté de son style. Il dit avec raison, en parlant du livre, que les lecteurs peuvent s'en remettre « en pleine confiance » à ce guide sûr et admirablement averti.

La Grande Serbie, par E. Denis. — Paris, Delagrave, éditeur.

Ce volume est le premier d'une série : son auteur, M. Denis, professeur à la Sorbonne, avec l'aide de collaborateurs dont les noms ne nous sont point donnés, vient d'entreprendre la publication d'une *Bibliothèque d'histoire et de politique*, dont il nous explique, dans sa préface, le caractère et l'objet. Jusqu'à présent, estime M. Denis, le citoyen français ne s'est guère intéressé qu'à la politique intérieure, aux luttes des partis, aux incidents parfois bien mesquins, de la vie parlementaire. La politique extérieure l'a laissé presque indifférent : il s'en remettait du soin de la diriger à quelques diplomates, à quelques ministres à qui il accordait aveuglément sa confiance, de là ces habitudes, ces méthodes de gouvernement personnel et secret trop

longtemps maintenues par l'illogique insouciance de notre démocratie.

Les événements actuels n'ont que trop bien prouvé l'inconvénient de ces pratiques : le retour doit en être rendu à jamais impossible. Mais, pour que la masse des électeurs s'intéresse désormais davantage aux questions de politique étrangère, il faut lui fournir les renseignements, les moyens d'orientation indispensables qu'on ne trouve guère dans la plupart des journaux quotidiens. C'est pour procurer ces renseignements nécessaires à toute conviction réfléchie que vient d'être fondée la *Bibliothèque de politique et d'histoire*.

C'est à la Serbie qu'est consacré le premier volume de la nouvelle collection. Pourquoi ? L'auteur nous donne les raisons de ce choix : « Nous voudrions, dit-il, expliquer aux Français qui aiment la Serbie, sans savoir pourquoi, que leur affection ne se trompe pas et leur montrer les raisons des succès qui ont étonné le monde (cette phrase était écrite dans le premier semestre de 1915) et de l'héroïsme qui a excité l'enthousiasme universel. Nulle part aussi l'influence directe de l'histoire sur le présent n'est plus sensible et plus apparente, et nulle part elle ne trace avec plus de précision le programme naturel de l'avenir ? » Enfin, autre motif moins désintéressé dont M. Denis fait loyalement l'aveu : « Nous espérons que la popularité de la Serbie, qui est grande en ce moment et qui est méritée, nous aidera à lancer notre collection. »

Cette collection, dans la pensée des professeurs, des écrivains qui l'ont entreprise, doit être une œuvre de vulgarisation. Le but qu'ils se proposent, M. Denis, dans le volume qui nous est aujourd'hui soumis, semble l'avoir atteint. Quand on a lu les 320 pages dont ce livre se compose, on est très suffisamment renseigné sur l'histoire, non seulement de l'État serbe, mais de la race serbe qui s'étend géographiquement beaucoup plus que l'État lui-même. On la suit depuis les temps de l'Empire romain jusqu'aux événements qui se sont accomplis il y a seulement quelques mois. On apprend à connaître la dynastie des Némania, Étienne Douchan sous qui la puissance serbe atteint son apogée. On la voit, quinze ans après la mort du grand empereur, sérieusement atteinte à la bataille de Tchernomiéna en 1371 et, peu de temps après, en 1389, ruinée à la suite du désastre de Kossovo. Alors commence la longue période de la tyrannie musulmane qui dure plus de quatre siècles.

Nous arrivons ainsi jusqu'au début du XIXe siècle. En 1804, exaspérés par les exactions dont le pays a si longtemps souffert, les Serbes se révoltent sous la direction de Georges Petrovitch, que les Turcs appellent Georges le Noir, Kara Georges. En quelques semaines, de la Drina à la Morava, la contrée est en armes et les garnisons turques ne sont plus que des états perdus au milieu de l'insurrection. Mais la liberté conquise est de courte durée, et en 1813 les Serbes sont de nouveau soumis au joug turc. Ils s'en affranchissent, au moins en partie, quelques années plus tard, grâce à l'habileté de Milan

Obrénovitch qui, tantôt combattant, tantôt négociant, se fait d'abord en 1817 proclamer prince héréditaire de Serbie par les prélats et les notables, et en 1830 se fait reconnaître dans cette dignité par le sultan : celui-ci renonce à toute intervention dans l'administration intérieure et la justice; il conserve toutefois des garnisons dans les forteresses, mais défense est faite aux musulmans qui n'appartiennent pas à ces garnisons d'habiter dans le pays.

L'auteur passe rapidement sur la période qui s'étend de 1830 à 1903; il en rappelle en moins de 40 pages les principaux événements : la chute de Miloch en 1839, celle de son fils Michel en 1842, le règne d'Alexandre Karageorgevitch, de 1842 à 1858, sa déposition par la Skoupchtina et le retour du vieux Miloch, sa mort en 1860, le règne de son fils Michel assassiné en 1868, l'influence lamentable de ses deux successeurs, Milan (1868-1889), misérable viveur aux gages de l'Autriche, puis son fils Alexandre (1889-1903), grand et gros garçon, lourd et bonasse, qui, en juin 1903, devait périr si tragiquement, tué à coups de revolver, la nuit, dans sa chambre avec sa femme Draga Machin.

La seconde partie du volume, la plus intéressante, est consacrée au règne du souverain actuel, Pierre Ier Karageorgevitch, à l'exposé des difficultés incessantes de la Serbie dans ses rapports avec l'Autriche, de la domination tyrannique exercée par les Habsbourgs sur ceux des Serbes qu'ils ont pour sujets, notamment dans le royaume trinitaire de Croatie, de Slavonie et de Dalmatie et dans la Bosnie-Herzégovine, occupée en 1878 à la suite du traité de Berlin et définitivement annexée à la monarchie, tout récemment, en 1909.

Un chapitre a pour objet le récit des deux guerres balkaniques : dans la première, l'écrasement de la Turquie, les batailles de Koumanovo et de Monastir, le traité de Londres; dans la seconde, provoquée par la perfidie du gouvernement bulgare, la victoire des Serbes sur la Brégalnitsa et le traité de Bucarest. Enfin nous arrivons à l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand à Sarajevo et à la guerre actuelle de la Serbie avec l'Autriche. Le volume, dont les dernières pages ont été écrites au mois de mai 1915, s'arrête, quant au récit des événements militaires, à l'admirable défense des Serbes libérant leur territoire, reconquérant leur capitale et au désastre de l'armée du général Potiorek. A la suite de ce récit, l'auteur, meilleur historien qu'il n'est prophète, écrit ce qui suit :

« La guerre n'est pas terminée et les Serbes peut-être auront de nouveaux assauts à repousser. Il est plus probable qu'ils pénétreront sur le territoire de la Hongrie pour marcher vers Budapest ou Sarajevo et Zagreb. Le répit que leur ont valu leurs victoires leur a permis de donner à leur armée un repos indispensable, de compléter leurs approvisionnements et de réorganiser leurs cadres terriblement affaiblis par les combats antérieurs..... Les jeunes recrues se sont rapidement entraînées au contact des vétérans éprouvés par les guerres

antérieures. L'armée est donc prête à toutes les épreuves et elle attend avec confiance le moment de recueillir de nouveaux trophées.

« Elle brisera définitivement l'orgueil magyar et rendra à jamais impossible le retour des crimes stupides et féroces qui ont déshonoré l'armée austro-hongroise. »

Hélas ! les tragiques événements dont nous avons été témoin depuis l'an dernier n'ont guère donné raison à ces prévisions si favorables et, sans désespérer de l'avenir, sans renoncer à l'espoir de voir triompher un jour la justice et le droit, on peut se demander si un jour se formera ce vaste royaume de Grande Serbie que rêve M. Denis, et dans lequel il englobe la Bosnie, l'Herzégovine, la Croatie, la Slavonie, la Dalmatie, le sud de la Hongrie, la Carniole, la Styrie méridionale, le sud-est de la Corinthie, le nord de l'Istrie et qu'il veut étendre, contrairement aux prétentions italiennes, jusqu'aux faubourgs mêmes de Trieste.

❦

Le rôle de la Suisse, par Edmond Chapuisat. — Paris, Chapelot, éditeur.

M. Chapuisat montre comment la Suisse s'est confinée dans l'observation de ses devoirs, comment elle a respecté la neutralité politique telle qu'elle est fixée par la convention internationale de 1907. Il énumère, sans y insister, ce qu'il appelle les activités de la Suisse neutre. Comme il l'écrit : « Il y a des chaos que l'on ne peut toucher que d'une main discrète, des actions dont le parfum doit demeurer en des vases clos ; il y a, au cœur même des nations, certaines pudeurs qui imposent et des modesties dont l'effeuillement serait irréparable. »

La brochure de M. Chapuisat sera lue avec beaucoup d'intérêt.

Nécrologie.

Félix Hémon.

Nos lecteurs apprendront avec un vif regret la mort de M. Félix Hémon, Inspecteur général de l'Instruction publique.

Après une carrière de professeur dans les lycées de province, M. Hémon avait été appelé au lycée Louis-le-Grand où il occupa, avec distinction, la chaire de rhétorique. Ses mérites professionnels le firent choisir par M. Fallières comme chef de Cabinet au ministère de l'Instruction publique; il devint ensuite Inspecteur de l'Académie de Paris, puis Inspecteur général de l'Enseignement secondaire. Dans ces fonctions, qu'il conserva pendant plus de quinze années, il donna la mesure complète de ses qualités : une conscience élevée, un sens critique pénétrant et juste, une fermeté d'opinion ayant quelque chose de la ténacité bretonne.

M. Hémon avait enseigné à l'école de Fontenay, à l'époque fameuse où Félix Pécaut inaugura le régime qui groupait dans cet établissement l'élite des maîtres de l'Université.

Critique littéraire très averti, écrivain pédagogue, M. Félix Hémon était depuis la fondation de la *Revue pédagogique* notre collaborateur et notre ami. Il a publié dans cette Revue de nombreuses études et causeries littéraires, et récemment encore il nous donnait des articles de souvenirs sur Gréard et sur Pécaut qu'il avait connus dans l'intimité.

Ni les épreuves de la vie qui avaient été pour lui cruelles, ni les fatigues de la maladie dont il portait sur le visage les douloureuses empreintes, n'avaient diminué sa lucidité d'esprit ni altéré son énergie morale. Il voulut participer aux travaux de la com-

mission du français jusqu'aux limites extrêmes de sa résistance, et l'on peut dire qu'il se donna tout entier, avec une abnégation stoïque, à l'accomplissement des devoirs de sa profession. Il aura manqué à Félix Hémon de voir s'accomplir définitivement les destinées de la Patrie qu'il envisageait avec confiance ; il avait beaucoup souffert de la disparition de ces jeunes professeurs glorieusement tombés, mais perdus pour l'Université, et c'est pour rendre hommage à l'un d'eux qu'il écrivit l'une de ses dernières lettres de très délicate inspiration.

Au nom de la *Revue*, nous exprimons à la famille de notre très regretté collaborateur nos condoléances les plus émues.

R. S.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD

N^lle série. Tome LXVIII. N° 12 Décembre.

REVUE
Pédagogique

Éducation intellectuelle et morale des Adolescents.

Ce qu'il y a de réconfortant, au milieu des heures tragiques que nous vivons, c'est de constater que nos dirigeants ne sont pas uniquement préoccupés des soucis de la lutte gigantesque que nous soutenons, mais que, dès maintenant, ils songent, par une éducation des adultes mieux entendue, à faire une France plus forte, mieux armée pour les luttes économiques. De là les projets qui éclosent de toute part : projet de M. Chéron sur l'Éducation physique et militaire, déjà adopté par le Sénat, projet annoncé par M. Painlevé sur l'éducation des adolescents (éducation générale, éducation physique, éducation professionnelle).

Tous les Français ne sauraient qu'applaudir à ces généreuses initiatives; le conflit actuel a révélé des lacunes dans notre éducation nationale qu'il importait de combler sans retard. Notre satisfaction est complète; nous avions craint un instant, non pas qu'on oublie totalement, mais

du moins qu'on néglige un peu l'éducation générale, la culture intellectuelle et morale des adolescents. C'eût été une faute. Car si la France a besoin d'agriculteurs, d'ouvriers et de négociants habiles, au courant de tous les progrès réalisés dans leur art, capables d'appliquer les découvertes nouvelles qui peuvent être faites, d'être eux-mêmes les artisans de ces découvertes,... la France a besoin par-dessus tout d'hommes instruits, de citoyens conscients. Une culture professionnelle, si sérieuse fût-elle, serait inefficace sans un minimum de culture générale, de connaissances générales ; elle ne serait même pas possible sans ces connaissances. Qu'il s'agisse de procédés culturaux, de pratiques commerciales, de notions purement techniques, si nous voulons que les adultes se les assimilent réellement, il faut qu'ils en comprennent la valeur, qu'ils soient capables d'en discuter les avantages, de les comparer à d'autres, d'en saisir la supériorité. Nous ne voulons pas faire des machines perfectionnées, mais des hommes, des artisans habiles parce qu'intelligents. Il faut, pour faire un soldat, autre chose que la résistance musculaire et l'habileté à manier une arme ; il faut une volonté ferme, une énergie patiente, un patriotisme ardent, le dévouement absolu au devoir.

Si donc nous voulons que la France occupe dans le monde la place à laquelle son histoire, son génie, le dévouement dont elle fait preuve actuellement à la cause de la liberté mondiale lui donnent droit, il faut que les Français, tous les Français, possèdent réellement un minimum de connaissances générales sans lequel on n'est pas un homme et sans lequel surtout on ne devrait pas être un citoyen ; il faut que ce minimum s'élève progressivement. Il faut aussi que tous les Français aient reçu un

minimum d'éducation morale capable de fortifier et de développer les généreux instincts de la race.

Ce minimum de culture générale, ce minimum d'instruction, dans l'état actuel, l'école primaire le donne-t-elle, est-elle capable de le donner? Il est pénible d'en faire l'aveu, mais il faut reconnaître que non. Bien des causes, sur lesquelles nous ne voulons pas insister aujourd'hui, expliquent cette impuissance relative de l'école nationale : insuffisance de culture générale de certains maîtres, insuffisance de la préparation professionnelle de la plupart d'entre eux, mais insuffisance surtout de la fréquentation. L'obligation absolue est à la base de tous les projets d'éducation postscolaire à l'étude ; c'est parfait. Souhaitons seulement que, plus heureuse que l'obligation scolaire, elle devienne une réalité.

Ne nous le dissimulons d'ailleurs pas, la fréquentation fût-elle parfaite, les maîtres fussent-ils tous excellents, qu'il serait encore difficile de donner à l'École primaire le minimum d'instruction et d'éducation que nous réclamons pour les jeunes Français et les jeunes Françaises. Nos programmes, tout élémentaires qu'ils soient, ne sauraient partout être parcourus en entier, et il y a des points, et des points très importants, qui ne sauraient être développés utilement devant des enfants de dix à treize ans. Il est bien possible de faire connaître à ces enfants l'organisation des différents services publics, les conditions d'éligibilité, le mécanisme du vote, etc., mais ce n'est pas avec eux qu'on peut faire réellement de l'éducation civique. On peut bien enseigner à des enfants les devoirs qu'ils ont à remplir chaque jour, envers leurs parents, envers leurs maîtres, leurs camarades, mais il est peut-être bien inutile de leur parler de devoirs qui ne leur seront imposés que dans un

avenir assez éloigné. La partie vraiment utile, vraiment intéressante de l'histoire, c'est l'histoire contemporaine ; mais si on veut que cette histoire contribue, comme elle le doit, à l'éducation politique du citoyen, il faut qu'elle s'adresse à des jeunes gens, à des hommes plus qu'à des enfants.

Bien des choses sont malaisées à exposer devant des enfants trop jeunes, qui peuvent avoir l'intelligence vive et éveillée, mais qui manquent de maturité d'esprit, qui surtout ne voient pas l'utilité immédiate de ce qu'on leur enseigne. Avec des adolescents, des adultes, moins instruits peut-être, moins intelligents parfois, mais plus sérieux, d'esprit plus mûrs, avec des adultes qui sont déjà des travailleurs manuels, qui seront demain des soldats, des citoyens, des époux et des pères, ces questions qui sont bien les plus importantes de celles que nous puissions traiter devant des élèves, pourront être exposées avec un réel profit parce qu'elles le seront au moment vraiment opportun.

Quoi qu'il en soit, puisque l'école élémentaire ne peut que difficilement assurer à quelques-uns de ses élèves le minimum de culture générale indispensable, il faut se préoccuper de la compléter après l'école, et lui réserver une large place dans l'éducation des adolescents.

Mais, me dira-t-on, cette éducation postscolaire, au moins en ce qui concerne la culture générale, n'est-elle pas déjà organisée? Les cours d'adultes ne fonctionnent-ils pas régulièrement, ne répondent-ils pas à tous les besoins?

Osons dire ce que nous avons vu — et vu de près — depuis vingt ans, osons montrer quelle misérable réalité se

cache sous la façade brillante qu'on s'efforce de nous faire admirer.

Longtemps l'Administration avait paru se désintéresser des cours d'adultes; ils étaient rares, mais sérieux. Quelques maîtres, de ceux qu'on n'a jamais besoin de stimuler, et dont on ne reconnaîtra jamais assez le zèle parce qu'il se dissimule sous la plus délicate modestie, avaient pris l'habitude d'ouvrir chaque hiver une classe du soir. Comme aucune récompense spéciale, comme aucune faveur particulière n'était accordée pour ce surcroît de besogne, il n'est pas besoin de dire que seuls les maîtres qui avaient compris toute l'utilité de l'œuvre et qui étaient décidés à y consacrer toutes leurs forces, faisaient un cours d'adultes. Mais quelle bonne besogne!

Quelqu'un pensa un jour que ces cours étaient sérieux sans doute mais qu'ils étaient trop peu nombreux. On crut nécessaire de stimuler le zèle des indifférents par l'appât de récompenses spéciales, qui d'une simple lettre de félicitation s'élèvent bientôt à des médailles accompagnées de primes de quelque importance et même aux palmes d'officier d'académie et d'officier de l'instruction publique. La rapidité avec laquelle certains maîtres franchirent les différents degrés de cette échelle de récompenses fut, au moins au début, peut-être excessive.

Et petit à petit le nombre des cours augmenta. Mais la progression restait trop lente encore. A défaut d'argent, d'un supplément déterminé de traitement correspondant à un supplément déterminé de besogne, on imagina de payer les directeurs et les directrices des cours d'adultes par un supplément de vacances. L'idée était heureuse : les résultats ne se firent pas attendre. Tous les jeunes instituteurs, toutes les jeunes institutrices, normaliens et normaliennes

à peine sortis de l'école, stagiaires, intérimaires même ouvrirent des cours d'adultes; des jeunes filles de vingt ans à peine n'hésitèrent pas à organiser des réunions pour jeunes hommes aussi âgés et plus âgés qu'elles-mêmes. Quand, à la fin de l'année scolaire, les maîtres et les maîtresses d'un certain âge qui n'avaient pas cru, pour une raison ou pour une autre, suivre le mouvement, virent leurs jeunes collègues prendre la clé des champs alors que, comme des écoliers punis, ils restaient à la tâche, quand ils virent combien il était facile de participer aux largesses de vacances, ils n'hésitèrent plus. Et il y eut presque autant de cours que d'écoles.

Mais hélas! comment retrouver les quelques cours sérieux, vraiment utiles et bienfaisants, sous cette marée de cours fantaisistes, de semblants de cours, d'œuvres parasitaires qui les submerge? Et quel a été le profit pour l'éducation des adultes? Je ne saurais que répéter ce que je disais, il y a une dizaine d'années déjà, aux maîtres de ma circonscription :

« Beaucoup de cours d'adultes, sans doute, trop de cours d'adultes, serais-je tenté de dire, car, sur ce nombre, combien de cours sérieux, de cours qui fonctionnent réellement, régulièrement? Je n'ai l'intention de faire de peine à personne, mais il faut le publier hautement : tout cours qui n'est pas sérieux, qui n'ouvre ses portes que pour quelques séances, qui ne recrute par cela même qu'un nombre insignifiant d'auditeurs irréguliers, déprécie, compromet l'œuvre. Or, qu'est-ce que je constate? C'est que la grande majorité des cours n'ouvrent qu'en décembre, beaucoup dans la dernière quinzaine de ce mois, un certain nombre même en janvier; naturellement tous ou presque tous se ferment à la fin de février, époque où la reprise des travaux

agricoles, l'augmentation sensible de la journée de travail, ne permettent plus aux jeunes gens de fréquenter utilement la classe du soir. Si j'ajoute que, le plus souvent, il n'y a que deux séances par semaine, il me faut conclure que le plus grand nombre de cours d'adultes ne fonctionnent que pendant une vingtaine de soirées par an, un certain nombre pendant douze ou quinze soirées au plus, ce qu'il faut en somme pour avoir droit aux deux semaines de vacances supplémentaires.

« A quels résultats prétendre dans ces conditions? que pourraient bien apprendre ou réapprendre des jeunes gens dans ces quelques heures qu'ils auraient passées dans nos classes? Ils ne se font guère d'illusions à ce sujet; poussés par le désir de réparer le temps perdu à l'âge où ils ne voyaient pas l'utilité de l'instruction, ils se pressent aux premières séances de cours d'adultes, mais quand ils voient le peu de profit qu'ils peuvent retirer de réunions trop rares et trop courtes, ils s'abstiennent... et le cours est parfois obligé de cesser faute d'auditeurs, ou ne continue à fonctionner que pour la forme, avec un ou deux élèves.

« Mais il y a — disons-le avec force — des cours sérieux, où les adultes accourent, où la fréquentation est régulière, où l'on pourrait faire œuvre vraiment utile, œuvre vraiment bonne. Je dis *où l'on pourrait* — et j'en demande sincèrement pardon aux maîtresses, aux maîtres consciencieux qui s'imposent de réelles fatigues, qui, sans négliger la classe du jour, trouvent encore la force physique et le dévouement nécessaire, pour rallumer la lampe de l'école, pour travailler à l'heure où les autres se reposent, — je dis *où l'on pourrait* cependant, car, faute peut-être d'avoir assez réfléchi sur la matière, de s'être assez demandé quel devait être l'objet des cours d'adultes, faute de direction

aussi, leur enseignement ne me paraît convenir qu'imparfaitement à leurs auditeurs. Trop souvent le programme qu'ils développent à leurs grands élèves n'est autre que le programme qu'ils développent aux plus jeunes; trop souvent la méthode, les procédés restent les mêmes, qu'il s'agisse de jeunes gens et de jeunes filles de quinze ans et plus, ou qu'il s'agisse d'écoliers ou d'écolières de dix à treize ans; trop souvent même les exercices de la classe du soir ne sont que la répétition monotone de ceux de la classe du jour. La dictée trône au cours d'adultes comme elle trônerait encore à la classe du jour si on n'y mettait bon ordre, elle est naturellement suivie d'un copieux exercice écrit propre à occuper les élèves; on fait problèmes après problèmes... et pas toujours des problèmes pratiques... et on néglige l'essentiel.

« On fait fausse route, en somme. Il faut comprendre que l'enseignement au cours d'adultes, par cela même qu'il s'adresse à des jeunes gens, peu instruits, sans doute, mais dont l'intelligence a cependant une certaine maturité, à des jeunes gens qui sont déjà des travailleurs manuels, qui sont ou seront demain des soldats, des citoyens, des pères ou des mères de famille, par cela même aussi qu'il est nécessairement court et temporaire, doit avoir son programme propre, sa méthode et ses procédés propres. Et qu'on ne pense pas que les jeunes gens ne comprennent pas cela, ils ne sauraient toujours exprimer bien clairement ce qu'ils demandent à l'instituteur des cours d'adultes, mais ils le sentent cependant, ils ne veulent plus être traités en petits garçons... et c'est surtout parce qu'ils sont en somme déçus la plupart du temps, et alors même qu'on les fait travailler, qu'ils ne montrent pas plus de reconnaissance aux maîtres dévoués qui se donnent tant

de peine pour eux. C'est sans doute parce que les résultats pratiques des cours d'adultes sont si insignifiants que les populations restent si indifférentes à l'égard d'une œuvre qui devrait provoquer l'enthousiasme général, et que les municipalités — je dis les municipalités les plus libérales et les plus généreuses — montrent si peu d'empressement à subventionner ces cours, à accorder aux maîtres et aux maîtresses la rémunération légitime de leur supplément de travail. »

Dix années se sont écoulées depuis que je prononçai ces paroles pessimistes; elles me paraissent malheureusement tout aussi vraies aujourd'hui qu'hier. Cette faillite des cours d'adultes ne doit cependant pas nous décider à jeter le manche après la cognée ; elle prouve simplement que ce qui s'est fait jusqu'à ce jour était insuffisant, qu'on manquait d'idées directrices et de méthode, que trop d'œuvres parasitaires ont fait perdre la claire vision du but à poursuivre et à atteindre, détourné l'attention des meilleurs maîtres de la seule chose qui importait réellement. Mais nous ne saurions prendre notre parti d'une situation que nous déplorons. Puisque, dans les conditions actuelles de fonctionnement de l'école primaire, la majorité des enfants arrivent à treize ans avec un minimum de connaissances tout à fait insuffisant, il est de toute nécessité que, parallèlement à leur éducation professionnelle, leur éducation intellectuelle soit développée après l'école. Nous réclamons donc impérieusement la réorganisation des cours d'adolescents; nous demandons que leur fréquentation soit rigoureusement obligatoire pour tous les jeunes gens et pour toutes les jeunes filles non pourvus du certificat d'études, facultative pour les autres. Instituteurs et institutrices resteront naturellement chargés de ces cours, cela

constituant une partie de leurs fonctions et ne devant d'ailleurs, en aucun cas, entraîner pour eux ni supplément de service ni supplément de travail, par conséquent leur donner droit à un supplément de traitement, de récompenses ou de vacances.

Dans beaucoup d'écoles, et tant que la loi du 28 mars 1882 ne sera pas rigoureusement appliquée, la nécessité d'une section spéciale destinée aux ignorants ou aux quasi ignorants qui ne pourraient participer aux exercices de français et de calcul des élèves les plus avancés, s'imposera. Le cours d'adultes, pour ces malheureux, sera une école de réparation. Cette section n'aura pas moins de droits à notre attention, à nos soins, que la section supérieure. Dans les écoles à plusieurs classes, un maître pourrait en être spécialement chargé. Je ne saurais d'ailleurs trop recommander de montrer beaucoup d'indulgence et de tact avec ces grands garçons, ces grandes filles, si gauches généralement, je le reconnais, qui ont conscience de leur ignorance, de leur infériorité, mais qui souffriraient cruellement si on la leur faisait constater trop souvent, si on provoquait maladroitement les rires et les moqueries de leurs camarades. Il est bien entendu d'ailleurs que, quelle que soit la faiblesse en lecture, en français, en calcul, de certains adultes, ils peuvent profiter aussi bien que leurs camarades plus instruits des causeries d'histoire et de géographie, de sciences ou d'instruction civique, et que, par conséquent, ces exercices seront toujours communs.

La seconde section, la plus importante, la seule qui se rencontrera dans certaines écoles, la seule qu'on devra trouver dans toutes les écoles, dans quelques années, comprendra les jeunes gens plus ou moins avancés sans doute.

mais qui, ayant quitté l'école avec un ensemble de connaissances déjà appréciable pourront et devront être associés pour les mêmes leçons. Pour ces jeunes gens, je ne saurais trop répéter que l'objet des cours d'adultes ne devra pas être seulement la revision du programme de l'école du jour, du programme du cours moyen, mais bien son complément, l'étude des questions qu'il était prématuré d'exposer aux enfants. Le cours d'adultes devra être le cours supérieur de toutes les écoles qui n'en ont pas.

Sans doute on devra se préoccuper dans la rédaction des programmes d'études des cours du soir de l'éducation générale des adolescents, on devra se préoccuper du développement de leurs facultés comme on se préoccupe du développement des facultés de l'enfant à l'école du jour, mais on devra, bien plus qu'avec ceux-ci, se préoccuper en même temps de la valeur utilitaire des connaissances qu'on se propose de communiquer, on devra songer à être surtout pratique. Le temps dont nous disposons ne nous est pas prodigué ; des devoirs nouveaux s'imposent chaque jour à nos jeunes gens ; il faut les mettre en mesure de les remplir aisément, allégrement ; la lutte pour l'existence a commencé déjà pour la plupart d'entre eux : il faut leur fournir des armes bien trempées.

En fait d'armes, quand il s'agit de *français*, c'est surtout à l'orthographe que l'on songe. La dictée, la commode dictée qui fait passer le temps si doucement pour le maître qui dicte, pour l'élève qui écrit, qui épelle..., la dictée qui a vu sa place se réduire sensiblement à l'école du jour, garde tout son prestige au cours d'adultes ; c'est l'exercice indispensable ; avec les exercices écrits de calcul, le seul

qui ait droit de cité dans certaines écoles. Je ne suis pas un révolutionnaire, je ne suis pas un ennemi de l'orthographe, loin de là ; j'ai souvent déploré l'extrême indulgence dont certaines commissions d'examens de tous genres font preuve dans la correction des épreuves d'orthographe, je souhaite vivement que tous nos enfants, en quittant l'école, soient capables d'écrire correctement les mots de leur langue, mais je crois qu'il ne faut pas transformer en culte ce respect de la forme extérieure, je crois qu'il y a des connaissances plus indispensables à nos jeunes gens, qu'il y a mieux à faire que de leur faire faire des dictées, et que d'ailleurs l'orthographe ne s'apprend pas exclusivement par la dictée[1]. A quoi leur servira de mettre à peu près l'orthographe, s'ils sont incapables de faire une phrase correcte, d'écrire une lettre à peu près intelligible, à quoi leur serviront leurs connaissances orthographiques s'ils ne savent pas lire ? « S'ils ne savent pas lire », on m'entend bien, s'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, s'ils ne peuvent le faire comprendre aux autres.

Ce qui importe surtout au cours d'adolescents, c'est la composition française, c'est la lecture expliquée.

En matière de composition française, il n'y a pas lieu de retenir longuement jeunes gens et jeunes filles sur chacun des différents genres. On ne bannira pas évidemment, surtout avec les élèves qui ont déjà une certaine maîtrise de la langue, les sujets littéraires : les *descriptions*, qui leur permettront de faire la preuve de la sûreté, de l'exactitude de leurs observations, de leur goût par le choix des détails ; les *narrations*, qui leur permettront de faire preuve de vivacité, d'originalité ; les *dissertations* même, dans

1. E. Bouchendhomme, *De l'enseignement du français*, chez A. Colin.

lesquelles ils seront amenés à exposer des idées vraiment personnelles, à conduire logiquement un raisonnement, à faire preuve de jugement et de bon sens. Mais bien souvent, surtout avec les élèves les plus faibles, il faudra se préoccuper de sujets plus pratiques, de la *lettre* surtout, la vraie lettre, celle que chacun d'eux peut être appelé tous les jours à écrire : à un frère qui est au régiment, à la sœur qui est à la ville, à un parent éloigné, aux fournisseurs, au médecin, au vétérinaire, etc.

Quant à la lecture expliquée, j'estime qu'elle devrait être l'exercice le plus important de l'école du soir. Nos jeunes gens, nos jeunes filles ont besoin d'apprendre à lire, à lire à haute voix : ils ne le savent pas. La lecture sera d'ailleurs le moyen le plus efficace de développer leur intelligence, de leur ouvrir des horizons nouveaux, de parfaire ces humanités primaires qui n'ont pu être qu'ébauchées à l'école du jour. Nous aurons de bons recueils de morceaux choisis, — il y en a d'excellents ; — ces morceaux seront lus et relus, puis expliqués à fond, tant au point de vue des idées qu'au point de vue de la forme..., et, si l'on veut, aussi au point de vue orthographique et grammatical. Ce sera l'exercice utile entre tous qui permettra au maître de faire parler tous ces grands jeunes gens qui semblent généralement craindre de s'exprimer en français, ce sera l'occasion de faire appel à leur bon sens, de les obliger à exprimer leurs idées, leurs opinions, pour les fortifier, les rectifier au besoin, les discuter, de former le sens critique, en un mot, l'esprit de libre examen, et, si le maître est habile, s'il sent fortement les beautés d'un texte, d'initier doucement ses auditeurs au plaisir littéraire, de faire naître, et développer le goût de la lecture. Ce sera aussi l'occasion d'instruire, car à côté des lectures littéraires qui conserveront

la plus large place cependant, il ne sera pas mauvais d'introduire, comme complément des causeries, d'intéressantes lectures historiques et géographiques, scientifiques et agricoles.

On se préoccupera surtout, en *arithmétique*, de revoir et de compléter les principales parties du programme du cours moyen, mais en donnant à l'enseignement un caractère nettement pratique. Dans les villes, pour les jeunes commis de banque, les jeunes employés de commerce, un enseignement spécial dans lequel on se préoccupera de familiariser avec les procédés du calcul rapide, servira de base à un enseignement sérieux et pratique de la comptabilité et de la tenue des livres. A la campagne les exercices écrits — qui pourront être préparés à la maison les soirs où l'école n'ouvre pas ses portes — porteront sur les ventes, locations de terrains, prix de revient des récoltes ou du bétail, sur les transactions commerciales agricoles, vente de récoltes, vente et achat de bestiaux, d'engrais, etc., comparaison des bénéfices produits par des terrains abondamment pourvus d'engrais chimiques avec les bénéfices produits par d'autres terrains qui n'auraient pas reçu d'engrais du tout, ou qui n'auraient reçu que des engrais de ferme, etc. J'insiste pour que les données de tous ces problèmes soient vraies, c'est-à-dire pour qu'elles soient ou puissent être fournies par les élèves eux-mêmes.

A côté des exercices écrits qui prendraient trop de temps, et de temps combien précieux, s'ils devaient toujours être faits en classe, je voudrais de nombreux exercices oraux, au tableau noir et avec l'ardoise... : les élèves prennent seulement les données, la marche est trouvée en commun en faisant de préférence appel aux plus faibles

d'entre eux, les opérations exécutées par les méthodes les plus rapides et surtout mentalement. Il y a dans ces leçons de l'entrain, de la vie; on fait dix exercices dans le même temps qu'on aurait mis à en faire un seul par écrit et avec plus de profit, surtout pour les plus faibles élèves qui, abandonnés à eux-mêmes en face d'une question un peu difficile, perdent leur temps, s'épuisent en recherches désordonnées, alors qu'avec un mot d'explication du maître ou d'un camarade, ils trouvent la solution logique.

J'ai demandé qu'on fasse le plus souvent possible exécuter mentalement les opérations qui se rencontrent au cours de la résolution d'un problème ; j'estime en effet que le calcul mental, si pratique, si indispensable aux adultes, devrait tenir une place beaucoup plus importante qu'il ne tient à l'école du soir, comme à l'école du jour d'ailleurs, et être enseigné régulièrement, méthodiquement, rationnellement.

L'enseignement de l'arithmétique devra être complété, au moins dans les meilleurs cours, par quelques notions de géométrie et même d'algèbre, les notions de géométrie devant être enseignées le plus possible par la méthode concrète. Aussi utiles aux jeunes apprentis qu'aux futurs cultivateurs, elles permettront de donner à ceux-ci des connaissances raisonnées d'arpentage, de partage des terrains, de cubage, connaissances indispensables aux hommes destinés à vivre de la vie des champs.

Dans les écoles rurales, le programme de mathématiques doit comprendre également quelques notions de comptabilité agricole; rares, bien rares sont les agriculteurs qui peuvent, d'année en année, se rendre compte des résultats de leurs efforts.

J'ai dit plus haut que la partie la plus importante du pro-

gramme d'*histoire*, c'est-à-dire la période contemporaine, celle qui peut contribuer le plus à l'éducation civique et patriotique des jeunes Français, était difficile à exposer à l'école du jour à des élèves trop jeunes. De là toute l'importance des causeries d'histoire que nous ferons au cours d'adolescents, que nous ferons aux jeunes gens et, s'il est possible, aux jeunes hommes. Je voudrais qu'en une quinzaine de causeries, — je ne dis pas leçons, je ne dis pas conférences — qu'en une quinzaine de causeries accompagnées de lectures bien choisies, on fît revivre cette histoire d'hier aux pages si glorieuses, aux pages si sombres aussi parfois. Je voudrais qu'on montrât l'état de la France, du peuple français sous l'ancien régime, la lutte grandiose et tragique de l'émancipation, les réactions passagères dues autant à la lassitude, à la veulerie de la nation qu'à l'ambition des Bonaparte, qu'à l'étroitesse d'esprit des Bourbons ; qu'on montrât au prix de quels terribles et sanglants efforts la liberté se conquiert... et se reconquiert, mais aussi combien elle est ravie facilement quand la nation se laisse séduire par le génie militaire, par l'éclat d'un nom ou simplement par un panache blanc crânement porté, quand la nation assoiffée de tranquillité et de jouissances matérielles la laisse tomber de ses mains comme font les enfants pour les jouets qui ont cessé de leur plaire..., et les lugubres réveils : Waterloo, Sedan ; et que, dans une conclusion qui sortirait naturellement des faits, on montrât la supériorité du régime actuel sur tous ceux qui l'ont précédé, et par cela même qu'on y attachât fermement, sincèrement toute cette jeunesse vibrante, enthousiaste, généreuse.

Il n'est malheureusement plus possible de s'en tenir là, il n'est malheureusement plus possible de limiter, même à l'école primaire, le champ de l'histoire à l'épopée nationale.

Quand enfin se sera calmé le conflit gigantesque auquel nous assistons, il apparaîtra à tous qu'il est indispensable que chacun possède quelques notions élémentaires mais précises d'histoire générale. Nos adolescents ne devront plus ignorer comment s'est formée sur nos frontières de l'Est cette formidable puissance, cette nation de proie qui a failli nous écraser, comment s'est formée l'unité italienne, quel rôle l'Angleterre a joué dans la suite de l'histoire, ce qu'a été hier, ce qu'est aujourd'hui et ce que sera demain l'épineuse question d'Orient; ils devront savoir ce qu'on entend par politique des nationalités, connaître celles d'entre elles qui se sont vu ravir leur indépendance, et pour quelle cause, et les efforts qu'a faits la France pour les affranchir. Ils devront être tenus au courant des questions de politique mondiale qui se poseront demain comme elles se posaient hier, et capables de discerner et d'apprécier les efforts que feront les nations pour développer leur prospérité matérielle et étendre par le monde entier leur influence économique et politique.

Les élèves qui ont fréquenté régulièrement l'école en emportent généralement des connaissances presque suffisantes sur la géographie physique de la France, il n'y aura pas lieu d'insister longuement sur ce point. Aussi je voudrais voir les causeries de *géographie* des cours d'adolescents porter surtout sur la géographie économique et descriptive de notre pays. Je voudrais que chacune des régions naturelles de notre France fût étudiée séparément, qu'on mît bien en évidence ses caractères physiques propres qui expliquent ses productions propres, productions minérales comme productions agricoles; qu'on montrât la richesse, l'industrie de ses habitants; qu'on fît connaître ses

localités les plus importantes, les plus intéressantes, les plus curieuses à divers titres, et enfin qu'on dît un mot des mœurs locales, du caractère distinctif des habitants de cette petite France. Je voudrais aussi qu'on s'efforçât, par d'habiles descriptions, des lectures bien choisies, par d'excellentes gravures, des cartes postales, voire des projections lumineuses, de donner une idée de la beauté propre de chacun des pays de France, de révéler la montagne à l'habitant des plaines, la mer à tant de personnes qui ne la verront jamais, les sites merveilleux de nos campagnes aux jeunes citadins comme les richesses architecturales et les splendeurs de nos grandes villes à nos jeunes paysans. Ne serait-ce pas un moyen de plus, en leur révélant les beautés si diverses de leur pays, de le leur faire aimer davantage?

Je voudrais surtout que chacune de nos colonies importantes fût étudiée avec soin, que chaque adulte pût connaître les ressources qu'elle offre à l'émigrant français, à l'ouvrier agricole français. Et ceci non pas dans le but de pousser à une émigration nouvelle, — nos campagnes n'ont certes pas trop de bras — mais dans le but d'orienter l'émigration qu'on ne saurait empêcher, vers ces terres d'avenir, vers ces Frances lointaines, plutôt que vers les cités bruyantes et malsaines où tant de déboires attendent nos robustes campagnards, plutôt que vers les pays étrangers qui ont canalisé jusqu'à ce jour une partie de l'émigration française sans profit pour la patrie.

Mais ceci ne suffit pas. De même que les connaissances historiques de nos jeunes adolescents ne peuvent plus être limitées à l'histoire nationale, de même leurs études géographiques ne peuvent plus être bornées à la France et à ses colonies. Déjà une toute petite place avait été faite, à

l'école primaire, à la géographie générale, mais combien insuffisante! La guerre mondiale actuelle aura suffi à montrer l'impérieuse nécessité de connaissances plus étendues et plus précises. Combien de Français ont pu réellement suivre les hostilités dans les différents pays où elles se sont déroulées; combien de pauvres parents n'ont jamais su exactement où leurs enfants ont combattu et où ils sont tombés?

Il sera absolument nécessaire de réserver à la géographie générale une place suffisamment large dans le programme des cours d'adolescents; il faut que nos jeunes gens puissent se faire une idée précise des grandes divisions du globe, des différentes mers ou océans qui les baignent, des principales régions, des principaux États des trois continents, de leur aspect général, de leur relief, des grands cours d'eau qui les arrosent, de leur climat, de leurs ressources, des grandes villes qu'ils possèdent, de l'activité, des mœurs de leurs habitants, des relations économiques qu'ils entretiennent avec la France.

Un enseignement *scientifique* sérieux, suffisamment substantiel, expérimental et pratique doit se trouver à la base de toute éducation professionnelle, industrielle aussi bien qu'agricole; c'est dire la place qu'il faudra réserver à cet enseignement aux cours d'adolescents.

Le programme d'enseignement que je viens d'esquisser rapidement, et qui sera complété par celui d'éducation civique et morale, paraîtra peut-être ambitieux à quelques-uns; je le regretterais, car je suis persuadé que ce n'est qu'à la condition d'y donner un enseignement sérieux que les cours d'adolescents ont leur raison d'être, qu'ils peuvent

rendre de réels services. Mais il est bien entendu que cet enseignement sérieux, que ces causeries substantielles et claires cependant, intéressantes et pratiques toujours, exigent une préparation très minutieuse, et non seulement une préparation immédiate qui consiste à dresser le plan des leçons, à choisir les faits essentiels et les arguments probants, les expériences à réaliser et les lectures à faire, mais une préparation générale qui permette aux instituteurs et aux institutrices de renouveler, de consolider et de développer leurs connaissances, qui leur donne cette maîtrise, cette sûreté, qu'on ne possède que lorsqu'on domine réellement ce qu'on enseigne, maîtrise plus indispensable encore avec des jeunes gens d'un certain âge qu'avec des enfants, et aussi de se tenir constamment au courant des recherches et des découvertes journalières des savants.

Je reconnais d'ailleurs qu'un programme si complet ne saurait être développé en une année ; il exigerait des maîtres trop de fatigues, une préparation qui leur prendrait trop de temps, des élèves, trop d'efforts. Il est donc entendu qu'il constitue l'ensemble des connaissances qui devront être communiquées aux adolescents au cours des quatre années de scolarité qui leur seront imposées. Je m'expliquerai complètement.

Si l'on veut que soit durable la renaissance des cours d'adolescents que nous souhaitons, dont tous nous reconnaissons l'impérieuse nécessité, si l'on veut éviter le rapide désenchantement qui suit trop souvent, en France, nos enthousiasmes les plus ardents, il sera bon de ne pas laisser les populations étrangères à ce qui se fera à l'école dans les laborieuses soirées d'hiver. Il sera bon d'appeler de temps en temps, non pas seulement les jeunes gens, mais les

pères, les mères de famille, dans nos classes, de les arracher pour quelques instants aux soucis de la vie matérielle et de les faire vivre un peu de la vie intellectuelle. Cela n'aura pas seulement le résultat que nous poursuivons surtout : élever les populations, les soustraire au terre à terre de leurs occupations journalières pour les hausser à la dignité humaine, mais le résultat de les intéresser aux choses de l'école, de leur faire toucher du doigt les efforts, le dévouement de nos maîtres, et par cela même de se montrer envers eux plus équitables et plus généreuses.

On semble, à la vérité, avoir compris cela depuis longtemps; ce qui le prouve c'est qu'un peu partout on a joint aux cours d'adultes proprement dits des conférences mensuelles, bi-mensuelles, hebdomadaires même. Les sujets de ces conférences sont empruntés aux sciences physiques et naturelles, à l'agriculture, à l'histoire, surtout à l'histoire contemporaine, aux événements les plus récents, à la géographie, géographie coloniale particulièrement. Elles sont parfois illustrées — et alors bien plus prisées du public — à l'aide de projections. Tout ceci est bien : il y a dans ce vaste domaine mille questions importantes sur lesquelles il conviendrait que chacun eût quelque lumière. En somme un effort généreux et louable. Toutefois, il faut en convenir, ces conférences sont loin de produire toujours les résultats qu'on en attendait. Dans les villes, faites par des professeurs, des avocats, des personnes distinguées, elles sont généralement trop savantes, trop élevées, trop ambitieuses pour le public illettré ou peu lettré auquel elles devraient surtout s'adresser; il en résulte que ce public s'abstient et que l'auditoire qui vient applaudir aux éloquentes paroles des conférenciers *populaires*... n'a rien de populaire.

A la campagne, les conférences que nos infatigables instituteurs ont faites jusque dans les plus modestes hameaux ont-elles été plus profitables? Nos maîtres, évidemment, sont restés davantage en contact avec leur auditoire, ils n'ont ni le temps ni les moyens de préparer des conférences savantes, et ils ne visent pas, et pour cause, aux succès oratoires. Ils ont compris qu'avec le public de nos villages, toute affectation de science et d'éloquence serait nuisible, que l'essentiel était d'exposer clairement après les avoir étudiées sérieusement, sous forme d'entretien familier plutôt que de conférence, des question intéressant nos braves paysans ou auxquelles il faudrait les intéresser. Ils ont uni leurs efforts, les instituteurs d'un même canton préparant chacun une conférence avec soin et l'exposant non seulement dans sa propre commune, mais dans les communes voisines. Tout cela n'a pas manqué de produire quelques fruits, d'éveiller les esprits. La lecture pure et simple de conférences toutes faites, trop peu adaptées au public spécial de nos campagnes, et d'ailleurs trop souvent mortellement ennuyeuses, a été abandonnée; on a voulu voler de ses propres ailes.

Je ne crois pas toutefois que maîtres et maîtresses aient recueilli de tant d'efforts, de tant de fatigues, les résultats qu'ils espéraient. Sans doute, et ceci a bien son importance, ils ont ramené sur les bancs de l'école des jeunes gens et des jeunes filles, des pères et des mères de famille qui en avaient oublié le chemin depuis longtemps, ils les ont intéressés à ce qui s'y fait, ils les ont arrachés aux soucis, au terre à terre des occupations de chaque jour pour leur faire goûter, pendant quelques instants, les pures et nobles jouissances de l'intelligence. Mais cela ne suffit pas. J'estime que les conférences ou mieux les causeries

populaires pourraient, devraient avoir un résultat plus important, qu'elles n'obtiennent pas faute d'une méthode rigoureuse. Que se passe-t-il, en effet, dans les meilleures de nos écoles? Des maîtres dévoués, jouissant d'une réelle autorité dans leur commune, réunissent dans leur classe, durant un hiver, six, huit, dix fois même les habitants de la localité pour leur faire des conférences. Hier ils ont parlé de *La Prise de la Bastille*, aujourd'hui ils parlent *Du fumier et des soins à lui donner*, demain ils parleront *De l'hygiène de l'habitation*, après demain, *Du Maroc* ou *De Madagascar*, un autre jour d'une question d'actualité. Toutes ces questions, en elles-mêmes sont évidemment intéressantes, mais présentées ainsi, sans ordre, sans lien qui les rattache, elles ne peuvent laisser de traces durables, augmenter sensiblement le savoir des auditeurs. L'intelligence, transportée d'un sujet à un sujet trop différent, sans préparation, ne peut goûter qu'un plaisir imparfait : il y a distraction plus que profit. On n'écarte qu'un peu le voile, on ne fait entrevoir qu'un coin de l'horizon qu'il faudrait découvrir en entier. La *Prise de la Bastille* est un épisode important, mais n'est qu'un épisode de la Révolution. Il y a d'autres questions agricoles à traiter que celle du fumier. Toute notre géographie coloniale ne se réduit pas à l'étude du Maroc. Pourquoi ne pas suivre un plan tracé avec soin avant la campagne des conférences, et consacrer toute une année à l'enseignement scientifique, une autre à l'histoire contemporaine, une autre à la géographie économique et coloniale, une autre encore à l'instruction civique, au droit usuel, au droit rural? Ce n'est pas une œuvre d'un jour que nous entreprenons.

Voici donc comment je voudrais voir employer le temps consacré à l'éducation intellectuelle et morale des adoles-

cents. Une ou deux séances par semaine seraient consacrées au cours proprement dit, le français et l'arithmétique constituant l'essentiel de l'enseignement. Quant à la troisième séance, celle du samedi — ou mieux du dimanche — elle aurait un caractère tout différent. Ce jour-là, je souhaiterais que les portes des classes fussent ouvertes toutes grandes et, qu'à côté de nos jeunes gens, élèves obligés de nos cours d'adolescents, vinssent s'asseoir les pères de famille, les hommes de tout âge. Dans une série de dix à quinze causeries on développerait, la première année, les principaux points de l'histoire contemporaine; chacune d'elles, suite naturelle de la précédente, préparerait la suivante. A la fin de la saison les auditeurs assidus, et ce serait la grande majorité, auraient des idées nettes, des connaissances précises sur toute une période si importante de notre histoire nationale. L'année suivante serait consacrée à une autre matière d'enseignement.

Chacune de ces réunions serait terminée par une lecture, un conte, une nouvelle, une poésie, les bonnes pages des meilleurs ouvrages de la bibliothèque; tout cela préparé avec soin, suspendu au bon endroit, entretiendrait la curiosité. On voudrait emporter le livre commencé, refaire par soi-même et au coin du foyer la lecture écoutée sur les bancs de l'école. Et c'est là l'essentiel; car nous n'aurons rien fait tant que nous n'aurons pas développé le goût de la lecture, l'amour du livre, « qui permet de poursuivre soi-même aux heures de loisir et presque sans intention et sans effort, son instruction commencée[1] ».

Je ne sais si je me fais illusion, mais il me semble que des réunions ainsi comprises produiraient des résultats

1. M. Deries, inspecteur d'Académie de la Manche.

autrement sérieux que les conférences à grand apparat, même quand elles sont illustrées à l'aide de la lanterne magique. Elles ne seraient d'ailleurs pas, dans ma pensée, exclusivement réservées à l'éducation intellectuelle ; quelques-unes seraient aussi consacrées à l'éducation civique et sociale et à l'éducation morale de nos jeunes gens.

Je ne sache pas d'enseignement qui donne moins de résultats à l'école primaire que celui de l'*Instruction civique*, et parce que la méthode est défectueuse, sans doute, parce que le plus souvent on ne fait appel qu'à la mémoire, alors qu'il faudrait s'adresser surtout au bon sens, s'efforcer de développer le sens critique des élèves, l'esprit de libre examen, la raison en un mot, mais aussi parce que cet enseignement ne vient pas à son heure. Aussi, si le petit, ou plutôt le futur citoyen, peut bien, en quittant l'école, emporter dans sa mémoire quelques connaissances livresques relatives à l'organisation des différents services publics, quelques lambeaux de résumés sans intérêt et sans vie, quelques définitions abstraites qu'il n'entend pas, on peut affirmer que son éducation civique reste tout entière à faire. « Un jour pourtant il régira la chose publique ; il déterminera la marche ascendante ou régressive de la civilisation humaine ; il maintiendra ou laissera choir l'éternel flambeau qui ne peut s'éteindre, dont la flamme grandit de siècle en siècle, mais qui pâlit parfois étrangement et laisse le monde dans une demi-obscurité d'où montent des cris de carnage et de détresse, échos de la primitive barbarie [1]. »

C'est aux professeurs de nos cours d'adolescents qu'il appartiendra de faire des citoyens conscients, sûrs de leurs droits, mais aussi renseignés sur leurs devoirs et

1. André Fontaine, *Revue Pédagogique*, février-mars 1916.

décidés à les remplir, persuadés de la nécessité de déléguer une partie de leur souveraineté à des représentants, mais persuadés aussi qu'ils restent le seul souverain, qu'ils ont le droit et le devoir de discuter et de contrôler les promesses et les actes de leurs mandataires, d'exiger d'eux avec une absolue probité, un absolu dévouement à la communauté.

Il n'y a pas à se dissimuler que cet enseignement présente certaines difficultés, que les causeries que les maîtres lui consacreront ne seront pas absolument sans danger, car elles ne seront efficaces qu'autant qu'on fera constamment appel au bon sens, à l'esprit critique des jeunes gens et des jeunes hommes, et cependant elles ne devront jamais prendre, même de loin, les allures des discussions de réunions publiques ; elles doivent s'efforcer de donner aux jeunes auditeurs des idées générales, mais en partant des réalités concrètes, et cependant il faut prendre garde de faire des allusions transparentes, d'effleurer toute personnalité. Ces difficultés, nos maîtres sauront les surmonter par une préparation sérieuse qui leur permettra de ne pas laisser la discussion s'égarer dans des sentiers dangereux, par leur tact et leur indiscutable esprit de justice, d'imparrialité et de tolérance.

Une quinzaine de causeries — toute une année — me paraissent nécessaires pour développer d'une manière suffisamment complète le programme minimum des connaissances nécessaires au jeune citoyen, et dont j'indiquerai les grandes lignes :

Analyse de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. — La liberté et les libertés : liberté civile, liberté politique, liberté de conscience, du travail, etc., avant et depuis la Révolution. — L'Égalité.

L'État, le souverain. — Le roi, la nation. — Gouvernements despotiques et gouvernements libres : différentes formes qu'ils peuvent prendre. — La République.

Le sujet et le citoyen. — Expression de la souveraineté nationale : le vote, ses modalités.

La commune. — Insister sur ce qui constitue la communauté. — Les grandes communautés : le département, l'État.

La Constitution de 1875. — Le Pouvoir législatif. — Composition, organisation des deux chambres. — Le travail législatif : confection de la loi. — Le Budget.

Le Pouvoir exécutif : le président de la République. — Le Conseil des ministres. — La responsabilité gouvernementale, une crise ministérielle. — Les dépenses publiques. — L'impôt, nécessité, légitimité. — Caractère des différentes taxes.

La défense publique. — Nécessité, organisation de la force publique : armée, marine.

Revision rapide de l'organisation des différents services publics.

Nous ne saurions évidemment exposer l'organisation des différentes communautés auxquelles le citoyen appartient, leur fonctionnement, sans insister en même temps sur les immenses services qu'elles lui rendent, sans lui montrer la lourde dette qu'il contracte envers elles; nous ne saurions lui faire connaître ses droits sans lui rappeler qu'ils ont nécessairement des devoirs comme corollaires, que nul ne saurait sans indignité jouir des avantages qu'il tire de la société organisée, sans participer aux charges qu'elle a à supporter.

Nous ne manquerons donc pas, quand nous étudierons les différentes formes de la liberté, de montrer l'impérieux devoir qu'il y a pour chaque citoyen, jaloux de faire respecter ses droits, de respecter les droits d'autrui. Il reste tant à faire dans cet ordre d'idées, rares, si rares, sont encore les hommes vraiment tolérants, tolérants non par

indifférence et scepticisme, mais tolérants par réel esprit de justice et de bonté! Nous ne manquerons donc pas, quand nous parlerons du droit de vote, des modalités du vote, de montrer les devoirs que ce droit impose aux citoyens, de dire que si celui qui vend son bulletin de vote est un malfaiteur, celui qui vote par ordre ou par crainte un lâche, que celui qui vote sans se renseigner sur la valeur intellectuelle et morale des candidats est un imprudent qui ne se rend pas compte de l'importance de son acte, — « il porte dans les plis de sa blouse la paix ou la guerre, mais il ne sait que la secouer au hasard[1] » — et que les uns et les autres devraient être privés d'un droit dont ils se montrent si peu dignes. Nous insisterons sur les différentes sortes d'impôts mais surtout sur l'infamie de la fraude, sur la nécessité pour chacun de consentir sans arrière-pensée à sa part des charges publiques. Quant au devoir militaire, il ne sera que trop facile dans les années qui suivront les sanglantes années que nous vivons, d'en montrer l'évidente nécessité et la sublime beauté; quand le maître qui parlera et que quelques-uns des adultes qui l'écouteront auront héroïquement payé leur dette à la patrie et pourront montrer leurs mutilations ou leurs blessures, de quel exemple ne seront-ils pas pour les jeunes adolescents qui se grouperont autour d'eux.

Le programme d'instruction et d'éducation civique que nous venons d'exposer sera utilement complété par quelques notions de *droit usuel* et, dans les campagnes, de *droit rural*, et aussi par quelques notions d'*économie politique*. Il y a dans ce domaine matière à quelques causeries intéressantes autant que profitables. La méconnaissance des

1. André Fontaine, *Revue Pédagogique*.

dispositions les plus importantes du code civil met nos braves laboureurs comme nos laborieux ouvriers dans la nécessité d'avoir fréquemment recours à des agents d'affaires plus ou moins honnêtes, qui les exploitent quand ils ne les trompent pas et les lancent parfois dans des procès qui les ruinent.

Dans les villes, dans les centres ouvriers, comme dans les campagnes, et comme complément de l'éducation professionnelle, il y aura lieu de se préoccuper de donner aux adolescents quelques notions précises de *législation sociale* et de *morale corporative*.

Dans les centres ouvriers, il sera bon, au cours de quelques causeries, d'étudier les principales lois qui ont été votées dans ces dernières années avec le désir d'introduire toujours plus de justice et de fraternité dans la société, toute cette jeune et encore bien insuffisante législation sociale qui n'allégera pas seulement les misères des humbles, mais assurera l'union plus intime des classes, le resserrement de l'unité nationale : lois sur le travail des femmes et des enfants dans les manufactures, sur le travail des femmes qui vont devenir mères, sur l'assistance aux vieillards, les retraites ouvrières, etc.

On s'efforcera de montrer les avantages qu'à tous points de vue peut produire l'association, qu'il s'agisse de défendre les intérêts des travailleurs, de prévenir leur exploitation, d'émanciper la classe ouvrière (syndicats ouvriers), qu'il s'agisse d'atténuer en les répartissant sur une large collectivité les maux que produisent la maladie, le chômage, la vieillesse (sociétés de secours mutuels et de retraite), qu'il s'agisse enfin, en réduisant certains frais, en mettant en commun les efforts, de diminuer les dépenses des petits ménages et de faire participer les petits capitaux aux béné-

fices du commerce et de l'industrie (sociétés coopératives de consommation et sociétés coopératives de production).

C'est dans les campagnes plus encore que dans les villes qu'il y aura lieu d'entreprendre une énergique propagande en faveur de toutes les œuvres d'association, parce qu'elles y sont très peu répandues encore et parce que, par son caractère individualiste, le paysan leur montre une réelle méfiance. Quels services ne pourraient cependant pas rendre les mutualités contre la mortalité du bétail, contre la grêle, les syndicats cantonaux pour l'achat des engrais chimiques, les syndicats communaux pour l'achat des instruments aratoires perfectionnés, les coopératives pour la vente en commun des récoltes (caves coopératives), pour la transformation des produits de la ferme (laiteries, fromageries, fruitières), qui permettraient, par la suppression des intermédiaires inutiles, d'augmenter le prix de vente pour le producteur tout en abaissant le prix d'achat pour le consommateur!

C'est d'éducation civique, c'est d'éducation sociale que nous venons de parler dans les lignes précédentes, mais c'est aussi d'éducation morale. Il y a cependant, nous ne l'oublions pas, d'autres devoirs à remplir que les devoirs du citoyen, que les devoirs corporatifs, que les devoirs sociaux d'entr'aide et d'union, il faut que nos jeunes gens et nos jeunes filles, auxquels on a, à l'école, enseigné les devoirs des enfants envers leurs parents, apprennent, à la veille de devenir eux-mêmes des pères et mères de famille, que cet honneur entraîne aussi des devoirs impérieux auxquels ils n'auront pas le droit de se soustraire, que le mariage est une chose grave, la famille une chose sainte, que la responsabilité de ceux qui construisent un nouveau foyer est grande, qu'ils auront réellement charge d'âmes, et que

cependant ceux-là seuls qui acceptent ces responsabilités sont dans la loi naturelle, que ceux-là seuls font vraiment tout leur devoir et témoignent d'un réel amour pour leur pays, que tous ceux, au contraire, qui sans tares physiques manifestes ou secrètes, s'abstiennent du mariage, que « tous les embusqués du célibat » sont des citoyens incomplets, des égoïstes, des demi-Français. Il y aura lieu en outre de revenir sur des questions essentielles, de montrer qu'il n'y a pas d'honnête homme sans une probité scrupuleuse, un respect absolu de la parole donnée et de la vérité, de montrer la laideur de la jalousie et de l'envie, qui empoisonnent les démocraties, et se traduisent par les formes variées, mais toutes si viles et si lâches de la calomnie, de la médisance, des lettres anonymes ; de montrer la dignité, la sainteté du travail, la sérénité d'une vie pure, le bonheur que procure la satisfaction d'une conscience honnête, des goûts simples et la modération des désirs.

Évidemment tout un cours de morale n'est pas indispensable aux cours d'adolescents ; les sermons, je le crains, y seraient peu goûtés. C'est par des lectures bien choisies, suivies d'un commentaire discret et précis, qu'il sera possible d'attirer l'attention des jeunes gens sur les questions de morale les plus importantes. Heureux les maîtres qui, par leur talent, par leur sincère conviction, auront réussi à faire briller à leurs yeux un idéal élevé, et fait naître en eux la volonté de l'atteindre, ouvert leur cœur à toutes les nobles aspirations, révélé à leur intelligence la majesté du vrai, du beau, du bien.

Nous trouverons dans la lecture un puissant auxiliaire dans cette lutte que nous entreprendrons pour donner à la patrie des jeunes gens plus ardents, plus passionnés de vertu, plus assoiffés d'idéal.

Elle constitue la plus saine des distractions; or nous avons le devoir de nous préoccuper de l'emploi des heures de liberté de nos jeunes gens et de nos jeunes filles. Réunir trois fois par semaine les adolescents dans la salle de classe est bien, mais cela ne suffit pas, il faut nous préoccuper de l'emploi des autres soirées. Il faut que les longues veillées d'hiver ne soient pas perdues en flâneries, en somnolences engourdissantes, ou, ce qui serait plus grave encore, en distractions malsaines, il faut que toutes contribuent à entretenir l'activité intellectuelle de nos jeunes gens, à augmenter leur instruction, à parfaire leur éducation. Certains maîtres obtiennent que leurs grands élèves fassent quelques devoirs à la maison; c'est autant de gagné pour les séances de cours qui peuvent être totalement employées aux leçons et exercices oraux. Cela est peut-être difficile à obtenir dans certaines localités; mais ce qu'il est possible d'obtenir partout, c'est que les adultes consacrent leurs soirées à des lectures utiles ou simplement agréables; le plaisir qu'ils se procureront ainsi pourra d'ailleurs n'être pas égoïste, car la lecture pourra être faite à haute voix, à toute la famille groupée au coin du feu ou autour de la table de travail.

En même temps qu'elle les délassera et qu'elle les instruira, la lecture permettra — et c'est le but suprême vers lequel il faut tendre — de révéler aux jeunes adolescents et adolescentes les joies délicates de l'intelligence, de leur ouvrir le large domaine des idées, de les initier dans une certaine mesure au charme de la beauté littéraire, de leur faire connaître et aimer la pléiade des grands écrivains, orgueil de notre France.

Il importe donc que maîtres et maîtresses s'efforcent de faire naître en leurs élèves et de développer le goût de la

lecture, la passion du livre. Si l'enseignement du français est conduit à l'école primaire comme il devrait l'être, suivant les méthodes que nous préconisons[1], si maîtres et maîtresses savent, par des lectures du samedi bien choisies, intéressantes, amener leurs jeunes élèves à faire de premiers emprunts à la bibliothèque scolaire, un grand point aura déjà été atteint.

Les lectures qui termineront toutes nos séances de cours d'adolescents, toutes nos causeries hebdomadaires feront le reste. Si elles n'y suffisaient pas, on pourrait peut-être multiplier les timides essais de conférences-lectures qui se sont faits dans quelques écoles. Ces petites matinées littéraires, sans prétention bien entendu, seraient une récompense, une petite fête, en même temps qu'un puissant instrument de propagande en faveur de nos bibliothèques.

On ne songera pas, sans doute, dans nos villages et même nos petites villes, à donner à ces réunions tout l'intérêt que M. Maurice Bouchor, le poète ami des humbles, avait su donner à celles qu'il organisait jadis, et où déclamation, lecture, musique, se mêlaient pour fournir une récréation à la fois instructive et artistique; on ne s'adressera pas au public parisien, populaire sans doute, mais combien préparé par le milieu même aux régals les plus délicats. Mais avec quelque habileté, une réelle compréhension de ce qui est beau, on arrivera sans peine cependant à émouvoir, à amuser son auditoire, à lui faire goûter les chefs-d'œuvre les plus simples de notre littérature nationale.

Chacune de ces séances de lecture comprendrait un conte, une nouvelle, une ou deux poésies — car il faut révéler aux jeunes gens, aux jeunes filles le charme des

1. *De l'enseignement du français*, A. Colin.

beaux vers — et, dans son ensemble, ou du moins dans ses principaux passages réunis par un court commentaire, une œuvre de longue haleine que l'on voudrait faire connaître à l'auditoire.

La lecture serait faite tantôt par l'instituteur ou l'institutrice, tantôt par un adolescent, par une jeune fille, intelligents et bons liseurs et, quand il s'agirait de morceaux dialogués, par le maître et quelques-uns de ses grands élèves qui, dans une lecture préalable, se seraient pénétrés des beautés de l'œuvre, et pourraient ainsi l'interpréter sans trop de maladresse. Ces réunions que l'on pourrait fixer au dimanche, ne manqueraient pas d'intéresser vivement les populations rurales, comme celles des petites villes, qui ne sont ni les unes ni les autres gâtées en matière de réjouissances et de distractions. Je ne doute pas que, si les maîtres et les maîtresses lisent bien, s'ils s'efforcent de se pénétrer des beautés qu'ils veulent révéler à leur auditoire, ils ne fassent naître la passion du livre, du bon livre, qui détruira le goût des mauvais journaux, des feuilletons ennuyeux et écœurants, qu'ils n'obtiennent que chacun désire relire par lui-même, dans le silence et le recueillement, les belles œuvres qu'il vient d'entendre.

Mais que lire dans ces réunions, quelle sorte d'ouvrages choisir pour ne pas être trop au-dessus de la portée des paysans et des ouvriers qui s'y presseront, pour établir cette communication sympathique entre l'auteur et l'auditoire sans laquelle tout profit serait perdu? Avant tout, il faut des ouvrages écrits dans une langue claire, exprimant des sentiments simples. Il faut aussi des ouvrages frappant l'imagination; le peuple est enfant et, comme l'enfant, il aime ce qui est grand, ce qui l'étonne, ce qui l'effraye aussi. Il est bien entendu que, par une lecture préalable, l'insti-

tuteur se sera assez familiarisé avec l'ouvrage qu'il veut lire pour pouvoir l'accompagner d'un commentaire discret mais nécessaire. Tout n'est d'ailleurs pas à lire dans ces ouvrages ; certains passages, pour différentes raisons, pourront et devront être laissés de côté : un mot suffira pour rattacher ce qui précède à ce qui suit.

On pourrait lire ainsi, en les commentant, les chefs-d'œuvre de Corneille : *Le Cid*, *Horace*, *Cinna* même, — *Polyeucte* convient moins, bien qu'il soit peut-être le premier de ces chefs-d'œuvre, nos auditeurs n'ont plus une foi assez robuste pour le goûter pleinement ; — les meilleures pièces de Racine, avec un peu plus de commentaire peut-être ; Molière, un Molière choisi évidemment : *Le Misanthrope*, *Les Femmes savantes* seraient trop élevées, mais *L'Avare*, *Le Bourgeois gentilhomme*, *Le Malade imaginaire*, *Le Médecin malgré lui*, *Les Fourberies de Scapin* même, bien qu'en certains endroits la comédie y prenne les allures de la grosse farce, conviendraient parfaitement. Encore que des adolescents, des adultes pussent s'étonner qu'on leur parle de La Fontaine, dont ils ont jadis appris les meilleures fables, je n'hésiterais pas à recommander de leur en relire quelques-unes, pour leur en faire apprécier le savoureux bon sens, leur montrer qu'elles ne conviennent pas seulement aux enfants, et qu'elles constituent un délicieux régal pour tous les âges.

Le XVIIIe siècle offrirait moins de ressources : sa littérature philosophique, toute de combat, n'est pas assez à la portée de notre auditoire ; je ferais toutefois exception pour certains des contes de Voltaire et pour les comédies de Beaumarchais. Mais le XIXe siècle nous dédommagerait amplement. On pourrait puiser largement, quoique avec discernement, dans les œuvres d'Hugo. Le peuple aime les

nobles sentiments, il est accessible à la musique des vers, il goûterait des chefs-d'œuvre comme *Les Pauvres gens*, *La Conscience*, *La Pitié suprême*, *Aymerillot*, et tant d'autres. J'y ajouterais quelques perles ramassées dans les œuvres des poètes *minores* : Béranger, Barbier, Coppée, Manuel, etc. On ne s'étonnera pas que j'oublie ces divins poètes Lamartine, Musset, Vigny, et parmi leurs successeurs Leconte de Lisle, J.-M. de Hérédia, etc., qui demandent à être lus surtout dans la solitude, ou qui sont plus artistes, et dont il serait peut-être plus difficile de révéler la suprême beauté à un auditoire populaire. On lirait également les chefs-d'œuvre du théâtre contemporain. *Le Gendre de M. Poirier*, *La Fille de Roland*, *Le Flibustier*, *Par le Glaive*, *Les Jacobites*, *Pour la Couronne*, *Cyrano de Bergerac*, *L'Aiglon* et bien d'autres pièces, pourraient être lues à côté d'*Hernani* et de *Ruy Blas*.

Dans le roman, il conviendrait de choisir des œuvres à la fois intéressantes, bien écrites, mais aussi très morales. *Le Roman d'un brave homme*, *Sans famille*, *Eugénie Grandet*, *Les Lettres de mon moulin*, *Les Contes du lundi*, *Le Petit Chose*, les chefs-d'œuvre de George Sand, les romans forestiers de Theuriet, *Jacquou le Croquant*, *Pêcheurs d'Islande*, *La Terre qui meurt*, *Les Oberlé*, que sais-je ? quelques-uns des romans patriotiques d'Erckmann-Chatrian, voilà, dans des genres différents, bien des ressources. Je n'ai pas, bien entendu, la sotte prétention de tracer ici un programme complet.

L'histoire, par les hauts faits qu'elle raconte, par les héros qu'elle met en relief, a bien souvent l'intérêt du roman. Je parle de l'histoire anecdotique, de l'histoire militaire surtout et non de l'histoire philosophique qui conviendrait peu pour nos lecteurs. Quelles heures agréables

ne pourrait-on faire passer avec les *Mémoires de Marbot* et tant d'autres ouvrages similaires publiés dans ces dernières années. Ce genre de littérature ne manquera pas de s'enrichir notablement dans les années qui vont suivre, et les maîtres y trouveront dans le récit des exploits de nos héros, des souffrances des populations des régions envahies, des crimes, des infamies de nos monstrueux adversaires, ample matière à lectures vibrantes qui entretiendront le souvenir des heures tragiques et aussi celui des heures glorieuses.

Je reconnais que maîtres et maîtresses éprouveront souvent des difficultés très réelles pour organiser ces séances de lecture et pour satisfaire aux nombreuses demandes de leurs grands élèves, par suite du petit nombre d'ouvrages et surtout d'ouvrages intéressants, d'ouvrages de valeur dont ils disposent. La réorganisation, le développement des bibliothèques scolaires et populaires, est encore une de ces tâches importantes qu'il y aura lieu de poursuivre à l'issue des hostilités. Remercions M. Painlevé de nous l'avoir rappelé et de nous avoir tracé la voie à suivre dans son arrêté du 15 décembre 1915.

* * *

L'éducation générale des adolescents, dont nous venons d'esquisser les grandes lignes, serait, comme par le passé, donnée seulement durant quatre mois d'hiver. Trois séances, d'une heure et demie chacune, lui seraient consacrées par semaine. Deux de ces séances — soit une trentaine par an —, seraient exclusivement réservées aux jeunes adolescents, aux jeunes adolescentes, comme nous l'avons indiqué, la troisième — soit quinze séances environ

par an — étant réservée aux causeries d'histoire et de géographie, de sciences, d'instruction civique, morale et sociale, aux conférences-lectures.

Je souhaiterais vivement que ces réunions, surtout quand elles sont spéciales aux jeunes filles, puissent toujours avoir lieu le jour et non le soir après la journée de travail. Si dans les villes, où la population est agglomérée, où les rues sont bien éclairées, il peut n'être pas trop pénible de se rendre le soir à une école de quartier, il peut n'y avoir pas trop d'inconvénients pour des jeunes gens et même pour des jeunes filles à rejoindre leur logis à huit heures et demie ou neuf heures, il n'en est pas de même à la campagne, surtout dans certaines régions où les habitations sont dispersées sur tout le territoire de la commune, à plusieurs kilomètres parfois de l'école. Jeunes gens et jeunes filles se trouvent alors dans l'obligation de parcourir de longs chemins — et quels chemins! — dans la boue, dans la neige, sous la pluie... et cela la nuit. Comment, dans ces conditions, obtenir une fréquentation régulière et sérieuse, comment ne pas approuver les scrupules des parents qui hésitent à envoyer leurs jeunes filles aux cours du soir?

Il y a d'ailleurs un autre inconvénient à fixer les heures de cours après la journée de travail; certains jeunes gens que leurs occupations obligent à se lever de bon matin, ou à faire une dépense musculaire considérable, sont fatigués; ils n'apportent aux explications du maître qu'une attention insuffisante, ils somnolent parfois et on ne saurait leur en faire grief; mais bien certainement ils ne retirent qu'un bien faible profit des leçons auxquelles ils assistent dans des conditions si défavorables.

Pour ces raisons, j'insiste pour qu'on fixe les heures de

cours dans le courant de l'après-midi. La classe des enfants se terminerait à trois heures et le cours d'adolescents fonctionnerait de trois heures à quatre heures et demie ou mieux de trois heures à cinq heures; les causeries pourraient se faire le dimanche, dans l'après-midi également, mais à des heures qui ne coïncideraient pas avec celles des offices religieux. Les projets relatifs à l'éducation professionnelle prévoient que les cours auront lieu le jour et font aux patrons et aux pères de famille une obligation rigoureuse d'y envoyer leurs jeunes ouvriers et leurs enfants; les mêmes dispositions législatives devront être prises pour assurer une régulière fréquentation des cours chargés de donner l'éducation générale.

Cette éducation générale — éducation intellectuelle, éducation civique et morale, — comme par le passé, resterait confiée exclusivement, au moins dans les campagnes, à nos vaillants instituteurs, à nos dévouées institutrices. On a vu quel caractère prendraient nos cours d'adolescents, combien leur objet serait élevé, leur programme sérieux, quels efforts de préparation ils imposeraient aux maîtres et aux maîtresses. Nous connaissons assez nos collaborateurs pour savoir qu'il n'y a pas d'inconvénient à leur tracer un idéal un peu élevé, que la nation peut attendre tout de leur probité professionnelle, de leur ardeur généreuse, de leur ardent patriotisme.

La fréquentation des cours devenant obligatoire pour les jeunes gens, pour les jeunes filles de quatorze à dix-huit ans, l'ouverture d'un cours deviendrait obligatoire pour tous les instituteurs et pour toutes les institutrices. Et cependant, plus de récompenses spéciales, plus de supplément de vacances — maîtres et maîtresses sauront bien obtenir les deux mois de repos auxquels ils ont les mêmes

droits, dont ils n'ont certes pas moins besoin que le personnel de l'enseignement secondaire, des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures. — L'éducation des adolescents fera, au même titre que celle des jeunes enfants, partie de leurs devoirs obligatoires. Ils étaient et ils resteront chargés de l'instruction primaire élémentaire; hier cette instruction n'était obligatoire que pour les enfants de cinq à treize ans, demain elle sera prolongée jusqu'à dix-huit ans : instituteurs et institutrices disposeront donc de quatre années de plus pour parfaire l'éducation des enfants du peuple, pour leur donner les connaissances qui leur sont réellement indispensables. Mais il est bien entendu qu'il ne saurait être question d'augmenter les heures de services; on ne pourrait le faire sans rémunération spéciale et ce n'est pas le moment de demander des augmentations de traitement, et d'ailleurs sans compromettre la santé de quelques-uns. La journée de classe restera donc fixée à six heures, mais durant les mois pendant lesquels les cours d'adolescents fonctionneront les enfants de cinq à treize ans n'auront chaque jour que cinq heures de présence à l'école.

Dans les villes, les instituteurs et les institutrices, restant chargés des cours d'adolescents proprement dits, trouveront, comme par le passé, des collaborateurs bénévoles pour les causeries-conférences et les séances de lecture. Ce seront des professeurs : professeurs d'École normale ou d'École primaire supérieure, professeurs de l'enseignement secondaire, voire de l'enseignement supérieur; ce seront aussi médecins et avocats, tous ceux qui seront heureux de faire profiter nos jeunes gens et nos jeunes filles de leur expérience et de leurs études.

Il est bien entendu également que l'État chargé de l'enseignement postscolaire, continuera, comme il l'a fait

jusqu'à ce jour, d'accueillir avec le plus grand empressement toutes les organisations qui s'offriront à l'aider dans l'œuvre si vaste qu'il poursuit. Les services qu'ont rendus les Sociétés d'instruction, les universités populaires, dans les centres importants, sont trop sérieux pour qu'on puisse songer à s'en passer au moment où l'on veut essayer de faire plus et mieux que ce qui a été fait.

L'éducation générale des adolescents, organisée comme nous l'entendons, n'imposerait à l'État et aux communes que des dépenses insignifiantes. L'éducation professionnelle, l'éducation physique et militaire, ne me paraissent pas exiger des dépenses beaucoup plus considérables. Fussent-elles plus élevées d'ailleurs que je ne pense pas qu'on puisse hésiter à les engager, car nulles ne sauraient être plus utiles, plus productives.

Qu'il serait bien placé l'argent qui nous permettrait de donner à la patrie des générations mieux préparées que celles qui les ont précédées à leur rôle social : des artisans plus habiles et épris de progrès ; des ouvriers intelligents, en collaboration plus intime avec des patrons aux idées plus larges et qui sauraient donner à l'industrie française un élan, un essor qu'elle n'a pas connu ; des commerçants plus hardis, plus entreprenants, qui ouvriraient largement aux produits nationaux les marchés les plus lointains et seraient, par surcroît, les plus actifs agents de l'influence française à l'étranger ; des cultivateurs qui feraient rendre à la bonne terre nourricière, à la riche terre de France, des moissons plus lourdes que par le passé ; des défenseurs robustes, prêts à répondre au premier signal à l'appel de la patrie et bien préparés à repousser toute lâche agression ; des citoyens libres, conscients, jaloux de la défense de leurs droits, mais capables de sacrifier leurs propres intérêts aux

intérêts supérieurs de la communauté; des pères et des mères pénétrés de leurs devoirs, pénétrés de la nécessité de rendre à la famille française son antique grandeur; une jeunesse cultivée, gaie, rieuse, nullement dédaigneuse des douces joies de la vie, mais généreuse, éprise de toutes les nobles causes, prête à l'action, mais prête aussi aux sacrifices nécessaires!

E. Bouchendhomme.

L'Enseignement du Français en Alsace.

La situation actuelle de l'Alsace, du point de vue des langues, est assez sensiblement la même qu'à l'époque de la Révolution, où le français était l'apanage exclusif de la bourgeoisie cultivée, tandis que le dialecte alsacien continuait à rester la langue de la population des villes et des campagnes.

L'Alsace d'aujourd'hui en est revenue au même point. Et pourtant, de 1789, époque à laquelle cette province entre définitivement dans la famille française, jusqu'à 1870, où elle en fut brutalement retranchée, elle avait fait des efforts remarquables pour s'adapter à sa nouvelle patrie et en apprendre le parler; et ces efforts avaient été couronnés de succès. En 1870, le français était, dans une certaine mesure, devenu la seconde langue du pays.

C'est cette période d'assimilation volontaire que je me propose d'étudier dans les pages qui suivent. Pour la France actuelle, à qui incombera la tâche de reprendre à pied d'œuvre le travail des générations antérieures à 1870, elle contient quantité d'enseignements précieux. Nous assisterons tour à tour aux tâtonnements de la première heure, aux erreurs commises, aux difficultés rencontrées; nous noterons les initiatives heureuses et les exemples à suivre. De cette façon, les expériences du passé éclaireront notre œuvre de demain.

Cette époque si utile à connaître a trouvé son historien, il y a près de vingt ans. C'est M. Sorgius, jadis maître principal à l'école Saint-Guillaume de Strasbourg. L'auteur était particulièrement bien placé pour traiter un tel sujet avec compétence. Après avoir exercé pendant une vingtaine d'années les fonctions

d'instituteur sous le régime français, il s'était décidé, en 1871, comme la plupart de ses collègues alsaciens, à rester fidèle au sol natal. Quand sonna pour lui l'heure de la retraite, il mit à profit ses loisirs pour compulser, dans les archives de Strasbourg et d'ailleurs, les actes administratifs de toutes sortes; puis, en y ajoutant ses expériences personnelles, il coordonna le fruit de ses recherches en un exposé d'ensemble aussi clair que largement documenté. Le titre de cette étude est : *Les Écoles primaires en Alsace, de 1789 à 1870.*

Ce qui donne à ce travail un attrait particulier, c'est la part importante que l'auteur fait à l'historique de l'enseignement du français durant cette période. Avec un courage méritoire, M. Sorgius, qui pourtant était devenu fonctionnaire allemand, fait ressortir l'attachement tenace de la population alsacienne à la langue française, facteur puissant qui, de la Révolution à la catastrophe de 1870, allait resserrant, d'année en année, les liens unissant l'âme alsacienne à l'âme française. L'étude de M. Sorgius date de 1902. Il est décédé depuis; nous nous faisons un pieux devoir de lui rendre, à cette place, un hommage posthume, auquel son éminent ami M. Jost aurait été le premier à s'associer. Aussi bien M. Jost ne fut pas tout à fait étranger au travail de M. Sorgius, à qui, en mainte occasion, il fournit des renseignements utiles.

*
* *

L'Alsace a été de tout temps renommée pour le grand nombre de ses écoles : dès le XVIIe siècle, chaque paroisse avait la sienne, entretenue par la commune ou les familles et placée sous le double contrôle du maire et de l'ecclésiastique de l'endroit. Quant au gouvernement français, il n'intervenait que rarement dans les questions d'enseignement à une époque où l'Alsace était encore morcelée en une foule de petites subdivisions territoriales dans lesquelles, non seulement des évêques étrangers, ceux de Bâle et de Spire par exemple, mais encore des principicules d'outre-Rhin, tels que les landgraves de Darmstadt et de Nassau avaient conservé un reste de suzeraineté.

Lorsque survint la Révolution, l'Alsace passa subitement de

cette sorte de particularisme sous un régime de centralisation à outrance. La Constituante plaça les écoles sous l'autorité des préfets. Il s'agissait de franciser cette province restée allemande, sinon de cœur, du moins par la langue et les coutumes. Il n'y avait là, il faut bien le reconnaître, que des intentions fort louables. « L'unité de langue, disait Talleyrand avec raison, est la condition première de l'unité de l'État. »

C'est avec raison encore que le décret du 12 décembre 1792 enjoignait aux autorités départementales de faire toute diligence pour que le français devînt, dans le plus bref délai, la langue usuelle de toutes les provinces de France. Mais ce qui était relativement facile en Languedoc et en Normandie, où le dialecte en usage n'était qu'une variété du parler de l'Ile-de-France, n'allait pas sans difficulté dans les départements alsaciens, à qui s'imposait la nécessité d'apprendre un idiome entièrement nouveau pour la population.

Dans les premiers temps, on s'accommoda d'un compromis : les écoles enseigneraient les deux langues, l'allemand et le français, conjointement. C'était le bon sens même. Mais les commissaires envoyés à Strasbourg ne tardèrent pas à s'impatienter de la lenteur des progrès que faisait la langue nationale ; à les entendre, c'était de la part de la population et des maîtres d'école pure mauvaise volonté. Or, comment les instituteurs auraient-ils enseigné une langue qu'ils étaient les premiers à ignorer ? Il fallait donc mettre fin à ce scandale. Alors un Jacobin proposa de faire venir de l'intérieur un certain nombre de colons français pour prendre la place d'un nombre égal d'Alsaciens qu'on transplanterait dans les provinces françaises. « Interdisons complètement la langue allemande, renchérissait un autre, transportons quatre mille sans-culottes à Strasbourg, chassons-en dix mille aristocrates, décapitons un quart des Alsaciens, pour ne plus laisser dans le pays que le petit nombre de ceux qui prennent une part active à la Révolution [1]. »

En réalité, ils étaient nombreux, « les aristocrates » qui ne pouvaient se résoudre à renoncer à leur langue, à leurs coutumes, à leurs croyances religieuses ne faisant qu'un avec leurs coutumes

1. Arthur Chuquet, *Lacoste au Comité*.

et leur langue. Les églises fermées, ce fut le tour des écoles; les instituteurs furent jetés en prison par centaines. En 1794, le département du Bas-Rhin ne comptait plus que 29 établissements scolaires.

Les hommes de la Convention finirent toutefois par s'apercevoir qu'ils avaient fait fausse route. A la place des Lacoste et des Baudot, elle délégua à Strasbourg un messager de paix dans la personne de Bailly. Il fallut tout le tact et toute la modération de cet honnête homme pour remettre un peu d'ordre dans les affaires et d'apaisement dans les esprits. Après avoir fait rouvrir les églises, il s'occupa des écoles. Une enquête impartiale lui démontra que le loyalisme alsacien demeurait entier et que « les obstacles, ainsi que la population le déclarait dans ses doléances, provenaient de l'impossibilité où elle se trouvait de comprendre les deux langues ».

Ceci se passait en 1795. La cause du mal étant connue, il semblait naturel que l'autorité administrative recourût sans tarder au seul remède qui s'imposait, la préparation méthodique d'un personnel enseignant. Or, il fallut encore treize ans pour qu'en haut lieu on s'y décidât. Ce ne fut qu'en 1808 que Napoléon décréta la création, dans toutes les Universités, d'une école annexe où on montrerait aux futurs maîtres les meilleures méthodes d'enseignement. Deux ans plus tard, fut fondée à Strasbourg la première École Normale, qui fut en même temps la première en date dans tout le territoire français.

Le département du Bas-Rhin était alors administré par le marquis Lezay-Marnésia, homme d'une rare intelligence et d'une courtoisie parfaite. On n'aurait pu faire un meilleur choix pour conquérir les cœurs alsaciens. D'ailleurs, mieux qu'aucun autre, il était à même de se rendre compte des besoins de ses administrés. Après avoir, dans sa jeunesse, complété ses études à l'Université allemande de Gœttingen et séjourné comme ministre plénipotentiaire à Salzbourg, il avait été placé par le gouvernement français à la tête du département de Rhin-et-Moselle, dont le chef-lieu était Coblence et où il séjourna deux ans. Il arrivait donc à Strasbourg muni d'une parfaite connaissance de la langue allemande, qui devait lui rendre de précieux

services dans ses rapports avec les autorités locales et au cours des enquêtes qu'il ne se lassait de poursuivre, pour connaître le caractère et les aspirations de la population.

A Coblence, il avait déjà fondé une École Normale. Celle de Strasbourg fut encore son œuvre. Il va sans dire que les programmes faisaient une large part à l'enseignement du français, pour mettre les futurs maîtres en état de répandre l'usage de « la langue nationale dans toutes les classes de la société ». Dans la période de début on constate bien quelques tâtonnements et quelques maladresses d'organisation. C'est ainsi que l'enseignement du français fut confié, au commencement, à l'économe de l'établissement qui ne connaissait pas l'allemand; et le calcul était enseigné par un maître également ignorant de la langue du pays. Mais on ne tarda pas à réparer ces méprises.

Son œuvre une fois créée, le préfet n'épargna ni l'argent ni ses peines pour la perfectionner et la développer. Il visitait l'École Normale deux, trois fois par semaine, assistant aux cours, encourageant les maîtres et les élèves; il se plaisait même à inviter à sa table ceux parmi les élèves qui se distinguaient par leur travail. A la fin de la deuxième année, quelques boursiers étaient envoyés à Paris. Grâce à cette constante sollicitude, l'École Normale ne tarda pas à prospérer; le nombre des élèves prévu lors de la fondation était de 20 à 22; quelques années plus tard il s'élevait à 200.

En même temps, Lezay-Marnésia portait son attention sur les écoles primaires; c'est lui qui le premier eut l'idée de séparer les sexes et de fonder des écoles spéciales pour les jeunes filles.

Il serait injuste de séparer de l'œuvre scolaire de Lezay-Marnésia les noms de ses deux principaux collaborateurs, devenus Alsaciens par leur long séjour dans le pays et par leur union avec des Alsaciennes; ce sont le conseiller de préfecture Levrault et le recteur de l'Académie, M. de Montbrison.

Lezay-Marnésia, que la population adorait pour les services sans nombre qu'il avait rendus, non seulement à l'enseignement, mais encore à l'agriculture et au commerce, fut brusquement enlevé, en 1814, à l'affection de ses administrés par un accident de voiture où il trouva la mort. Ce fut un deuil universel. Le département du Bas-Rhin lui éleva, plus tard, une statue, à

l'angle de la place de Broglie. Les Allemands l'ont respectée, je crois.

En remontant sur le trône, les Bourbons se gardèrent de toucher à l'œuvre scolaire de l'Empire, du moins en apparence. L'école n'était-elle pas « le foyer, où la jeunesse devait être instruite dans la pratique de la religion, le respect des lois et l'amour du souverain »? L'ordonnance du 28 février 1816 le proclamait expressément. Le nouveau régime tint la main à ce que chaque commune entretînt une école primaire. On soumit le personnel enseignant à un contrôle plus rigoureux, en exigeant de tout maître un brevet de capacité[1] et en multipliant les inspections, souvent confiées aux évêques. Aussi bien le catéchisme formait la base de l'enseignement.

C'est à cette époque que remontent les « lettres d'obédience ». Nombreux furent les congréganistes des deux sexes qui furent autorisés à enseigner dans les écoles sur la simple présentation au recteur d'une attestation de capacité délivrée par le directeur général de l'ordre. On doit à la vérité de reconnaître qu'en ce qui concerne le français, leurs services ne restaient pas sans résultat. Après un certain stage dans les maisons-mères de l'Alsace et de l'intérieur, les frères maristes et de la Doctrine, ainsi que les sœurs revenaient généralement avec une connaissance suffisante de la langue française. A ce titre, ils remplaçaient donc avec avantage le personnel laïque, dont le recrutement, à part les sujets sortis de l'École Normale, continuait à se faire très difficilement, au point de vue du nombre aussi bien que de la compétence. Cette pénurie du personnel laïque n'était pas pour déplaire au gouvernement; c'était autant de place laissée libre à l'enseignement congréganiste. On s'en aperçut bien à l'hostilité que l'administration témoignait à l'École Normale, dont le préfet ferma l'école d'application sous un prétexte futile. Elle resta supprimée pendant sept ans. Ajoutons que ce qui entravait encore le recrutement laïque, c'était la condition misérable faite aux instituteurs, dont la plupart étaient réduits, pour vivre, à exercer un métier manuel ou un petit négoce à côté de leurs fonctions. La congrégation, elle, jouait sur le velours.

1. Il est vrai que le programme de cette épreuve était des plus modestes.

Mais ce qui, plus que toute autre cause, paralysait l'essor de l'enseignement, c'était l'absence d'unité de programme et de méthode. Chaque maître enseignait ce qu'il savait et comme il pouvait.

*
* *

La loi de 1833, dite loi Guizot, arrivait à point pour remédier à cette anarchie. On en connaît les dispositions essentielles : affranchissement de l'école de la tutelle exclusive du clergé; régularisation, si ce n'est amélioration du salaire des instituteurs; mise en état et reconstruction des locaux scolaires, acquisition d'un mobilier scolaire conforme aux besoins de l'instruction; fondation de salles d'asile; enfin et surtout unification des programmes. Mais c'étaient là des mesures générales applicables à la France entière. Ce qui nous intéresse ici plus particulièrement, c'est le gain que la réforme assura à l'enseignement du français dans nos écoles d'Alsace.

Ce gain fut considérable. Dès 1835 le français est placé sur un pied d'égalité avec l'allemand; l'enseignement, dans les deux langues, est l'objet d'un programme détaillé et se développant méthodiquement à travers les trois années prévues pour l'instruction primaire.

Il ne suffisait pas toutefois d'édicter des règlements; encore fallait-il tenir la main à leur application. Jusque-là le contrôle des écoles était confié aux comités locaux et départementaux. Mais que pouvait-on attendre de ces inspecteurs de fortune? Leur compétence était tout au moins discutable. Il fallait, pour mettre les nouvelles instructions en vigueur, une autorité émanant du pouvoir. Un « agent central » fut donc nommé dans chaque département : il portait le nom d'inspecteur des écoles. Plus tard, on lui adjoignit un ou plusieurs sous-inspecteurs. Le premier inspecteur nommé à Strasbourg fut un professeur de collège nommé Fuhro, homme instruit et bienveillant dont l'action sur les instituteurs alsaciens fut d'autant plus féconde qu'il était Alsacien lui-même : ses conseils étaient écoutés avec déférence et suivis avec empressement. Il s'agissait, en effet, moins de donner des ordres que des directions à des hommes

dont la bonne volonté se trouvait maintes fois déconcertée par la nouveauté de leur tâche.

L'exemple, d'ailleurs, venait de plus haut. Le chef hiérarchique de Fuhro était l'inspecteur d'Académie Jacques Matter; c'était encore un fils de l'Alsace. Issu d'une famille de laboureurs, il connaissait les besoins du peuple. Il était d'ailleurs merveilleusement préparé à sa tâche d'éducateur par de fortes études philosophiques faites aux Universités de Strasbourg, de Paris et de Gœttingen. C'est dans ce dernier centre qu'il s'était familiarisé avec les doctrines pédagogiques alors en vogue en Allemagne.

Ajoutons qu'il parlait le français avec une pureté toute parisienne, où la malice de la jeune génération, dont j'étais, se plaisait à relever une pointe d'affectation. Les Alsaciens ont eu de tout temps la coquetterie du français. Matter faisait lui-même de fréquentes tournées d'inspection dans les écoles, assistait aux « conférences-retraites », où les instituteurs discutaient les méthodes, et les encourageait à se perfectionner par des études personnelles.

La succession de Jacques Matter n'aurait pu tomber en des mains meilleures que celles de Joseph Willm, comme lui professeur de philosophie et, comme lui — insistons sur ce point — fils de l'Alsace et enfant des classes laborieuses. Ils ont laissé, l'un et l'autre, des œuvres pédagogiques pleines de vues à la fois pratiques et élevées et auxquelles les écoles d'Alsace sont redevables de tous les progrès réalisés à cette époque et depuis. Matter, qui dirigeait *Le Manuel général*, publia tour à tour : *Le Visiteur des écoles*, fruit des expériences recueillies au cours de ses inspections, *L'Instituteur primaire*, vademecum du corps enseignant et le *Nouveau Manuel des écoles primaires moyennes et des écoles normales*. Willm est l'auteur d'un *Essai sur l'éducation du peuple* qui obtint le prix Monthyon en 1843 et que la Société industrielle de Mulhouse récompensa par une médaille d'argent. Mais son principal titre à la reconnaissance de l'Alsace est la création de l'École Normale de jeunes filles.

Si Charles Vivien, qui dirigeait l'École Normale de Strasbourg à cette époque, n'était pas, comme Matter et Willm, d'origine alsacienne, il connaissait, comme eux, à fond, la langue allemande qu'il avait apprise aux Universités de Heidelberg et de

Berlin, et, comme eux, il s'était assimilé ce qu'il y avait de meilleur dans les doctrines pédagogiques d'outre-Rhin. Vivien est l'auteur d'un petit manuel intitulé *Exercice de langage et d'intelligence*, qui demeure comme la base et le modèle de toutes les méthodes de français publiées ultérieurement en Alsace.

Il était à prévoir que, sous la direction de tels chefs, le corps enseignant prendrait sa tâche à cœur. Dès 1842, c'est-à-dire neuf ans après la mise en vigueur de la loi Guizot, la plupart des instituteurs étaient capables de se servir de la langue française dans leurs rapports avec leurs élèves.

*
* *

Rien ne semblait devoir arrêter cet essor, lorsque la Révolution de 1848 éclata. Jusque-là le zèle des instituteurs avait été d'autant plus méritoire qu'il n'avait été rémunéré que par des distinctions honorifiques, mentions et médailles. Quant au relèvement de leur condition matérielle, il avait été ajourné d'année en année.

La proclamation de la République, le projet de loi Carnot qui leur assurait un traitement minimum de 600 francs, la déclaration du même ministre que « rien ne s'opposait à ce que les maîtres capables s'élevassent par leur mérite aux plus hautes fonctions de la hiérarchie », toutes ces perspectives d'avenir remplirent les cœurs d'espérances, parfois chimériques. Les exaltés fréquentèrent les clubs et collaborèrent aux journaux avancés; bien plus, les instituteurs alsaciens réussirent à envoyer deux des leurs au Parlement : ce fut un triomphe.

Cette ivresse, hélas! fut de courte durée. Le projet Carnot fut retiré et céda la place à la fameuse loi de 1850. Le premier soin du président Louis-Napoléon et de son ministre Falloux avait été d'étouffer cette agitation. « Vous ne tolérerez pas, écrivait le ministre aux préfets, que les instituteurs nommés par le gouvernement adoptent vis-à-vis de ce dernier une attitude hostile. Toute manifestation anarchiste réclamera l'emploi du pouvoir qui vous est confié. » On sait que les choses ne firent qu'empirer après le coup d'état. Il n'est d'humiliation ni de persécution d'aucune sorte dont Fortoul fit grâce à ces braves gens pourtant

si dévoués à leurs fonctions. Les instituteurs alsaciens durent raser leur barbe comme leurs collègues de France; comme ces derniers, ils se sentaient espionnés, dénoncés. M. Sorgius, dont les souvenirs remontent à l'époque de ce régime odieux, dit que « le dossier politique du fonctionnaire pesait dans la balance plus que ses services professionnels, considérés comme chose accessoire ».

Pour extirper le mal à sa racine, on s'en prit aux Écoles Normales. L'Empereur n'avait pas oublié les cris de « Vive la République! » par lesquels les Normaliens de Colmar avaient accueilli le Président lors de sa visite dans cette ville, en 1850, ni certaine pierre qui avait frappé le pommeau de sa selle, et qui, prétendait-on à tort, avait été lancée par la main d'un des jeunes mutins. Les programmes des Écoles Normales furent réduits à un minimum et l'on élimina du personnel tous les professeurs ayant une culture classique, partant suspects de libéralisme. « L'instruction exagérée » du personnel laïque apparaissait comme un danger. Et puis, à quoi bon les Écoles Normales? N'avait-on pas sous la main un personnel tout trouvé dans les instituteurs congréganistes?

Que devenait l'enseignement du français au milieu de cette tourmente? Sans doute, son importance politique le préservait d'une suppression complète; mais dans les programmes il n'est plus question que des « *éléments* de la langue française ». Comme sous la Restauration, la place principale était réservée à « l'enseignement religieux et moral ». D'ailleurs, imagine-t-on l'enthousiasme que les instituteurs ainsi humiliés et traqués pouvaient apporter à leurs fonctions? Ils expièrent chèrement les beaux rêves un instant caressés.

Quand enfin, comme s'exprimait Fortoul, « l'ordre fut rétabli et qu'on eut détruit les derniers vestiges de l'anarchie », le gouvernement songea à atténuer progressivement ses rigueurs. L'Empire semblait même prendre à cœur de faire amende honorable des méfaits de la Présidence. Et en effet, une ère nouvelle allait commencer. « Dans les hautes sphères, dit M. Sorgius, qui ici encore évoque ses souvenirs personnels, on parut enfin s'apercevoir qu'on pouvait faire confiance aux instituteurs et que ceux-ci valaient mieux que leur réputation. Le gouverne-

ment s'efforçait d'améliorer ses rapports avec le personnel. Les inspecteurs se plurent à rendre justice au zèle des maîtres et à encourager leur bonne volonté. »

Dans le Bas-Rhin, le mérite de ce revirement revenait principalement au préfet de Strasbourg, Migneret, qui semblait avoir pris comme modèle son populaire prédécesseur Lezay-Marnésia ; il était loyalement secondé dans sa tâche réparatrice par le recteur Delcasso et l'inspecteur d'Académie Duval-Jouve. En 1858 Migneret fonda la première « Retraite pédagogique » des instituteurs, en faisant voter par le Conseil général du Bas-Rhin une somme de 2 000 francs destinée aux frais de voyage et à l'entretien de 60 maîtres réunis à l'École Normale pendant les vacances. Cette assemblée, ainsi que son nom l'indiquait, avait pour but de rafraîchir les connaissances pédagogiques des participants au moyen de cours de revision et de les intéresser aux questions de méthode, débattues entre eux, sous la présidence des autorités universitaires. La première expérience donna les résultats les plus satisfaisants et, à partir de ce moment, les sessions devinrent annuelles.

En même temps, les municipalités étaient invitées à s'abonner au *Bulletin académique*, rédigé à Strasbourg, et à le mettre à la disposition des instituteurs, qui y trouvaient des débats intéressants sur les questions d'enseignement ; quelques-uns prenaient même une part active à la rédaction sous la rubrique : « Causeries pédagogiques ».

Quand le moment sera venu, nous aurons sans doute beaucoup à apprendre en feuilletant ces débats du passé, auxquels la situation de demain donnera un regain d'actualité.

Migneret avait trouvé l'École Normale amoindrie et tenue en suspicion. Comprenant toute l'importance de cette pépinière, « la seule capable de former un personnel à la hauteur de sa tâche », il lui témoigna toute sa sollicitude. Ici encore il revenait aux traditions de Lezay-Marnésia.

D'ailleurs, le recrutement de l'École Normale se faisait plus actif d'année en année, à mesure que le personnel voyait s'améliorer sa situation pécuniaire et se sentait lui-même entouré de l'estime publique.

Une des institutions qui rehaussèrent le plus l'autorité de

l'instituteur dans sa commune, ce furent les Cours d'adultes ou Cours du soir, que l'administration départementale s'efforça de développer par tous les moyens parmi la population des villes et des campagnes. Des concours furent organisés entre les différents cours et des récompenses distribuées aux maîtres et aux lauréats. Un prix spécial était affecté à la langue française.

Dans les écoles aussi, bien entendu, le français occupait la place d'honneur. Nous avons sous les yeux un horaire, tel qu'il fut établi par le recteur Delcasso en 1860. Deux heures lui sont réservées chaque jour, une le matin, une autre le soir, alors que l'enseignement de l'allemand est réduit à trois quarts d'heure par jour. Le calcul, le système métrique, les notions générales d'histoire et de géographie, alors facultatives, s'enseignaient en français. Les salles d'asile furent l'objet d'une attention toute particulière; elles furent créées en grand nombre, en remplacement des anciennes garderies. Ce n'est pas qu'on prétendît en faire prématurément des écoles. Mais, tout en amusant les enfants par des jeux, des images, des leçons de choses très simples, on préparait le terrain à l'enseignement du français. Le chant surtout y jouait un grand rôle, de même d'ailleurs que dans les écoles proprement dites. Le recteur Delcasso n'avait pas dédaigné de doter les écoles alsaciennes d'un recueil de chants appropriés, en substituant au texte allemand de certaines mélodies populaires et familières aux enfants, un texte français composé par lui-même.

C'est enfin à Delcasso, ainsi qu'à Migneret, qu'on doit la fondation, dans chaque commune, de bibliothèques françaises qui développèrent chez les maîtres et les élèves, sans oublier les adultes, le goût de la lecture et de l'étude.

Grâce à cette impulsion intelligente donnée à l'étude du français, l'Alsace se rapprochait de plus en plus de la grande patrie. Migneret avait raison : « On ne fait réellement partie d'un pays qu'à la condition d'en comprendre et d'en parler la langue et d'en connaître et d'aimer la Constitution. » Il se sentait d'ailleurs en étroite communauté avec la population et les corps élus. Dans une de ses séances, le Conseil général du Bas-Rhin, « considérant les relations de jour en jour plus étroites de l'Alsace avec les provinces de langue française, tenant compte,

d'autre part, de l'accélération des communications avec la France, grâce aux voies ferrées, et des transformations qui s'accomplissent d'année en année dans le commerce et l'industrie », émit le vœu « que l'on ne reculât devant aucun effort pour mettre les Alsaciens en état de parler la langue nationale ».

*
* *

Comme il fallait s'y attendre, cette belle ardeur pour la langue française n'alla pas sans donner lieu à des excès de zèle, au détriment de la langue indigène.

Une inspectrice des salles d'asile, Mme Renée Caillé, se faisait gloire d'avoir banni complètement la langue allemande des salles d'asile. Je me souviens que dans l'école que moi-même je fréquentais tout enfant, l'instituteur nous défendait de parler allemand dans les rues et, ce qui était pis, il nous invitait à dénoncer nos camarades qui contrevenaient au règlement.

Enfin, le Conseil général du Bas-Rhin, dont les membres étaient pourtant des Alsaciens du cru, poussa l'intransigeance jusqu'à émettre le vœu que l'enseignement religieux se fît en français. Cette exigence se heurta net au refus des représentants des deux cultes, protestant et catholique.

*
* *

Nous arrivons au ministère Duruy (1863). Cela peut sembler paradoxal, mais la loi du 10 avril 1867 n'apporta pas grand'chose de nouveau en Alsace. C'était plutôt une loi d'unification visant les départements arriérés; or, le Haut et le Bas-Rhin figuraient depuis longtemps en tête des régions avancées. Aussi bien toutes les réformes que l'organisation nouvelle avait en vue, extension des programmes scolaires où désormais figureront comme obligatoires des matières demeurées jusque-là facultatives, telles que l'histoire et la géographie, le dessin, la gymnastique, les notions d'agriculture; impulsion nouvelle donnée aux salles d'asile et aux cours d'adultes; création de nouvelles écoles de filles, — cet essor général de l'instruction à tous les

degrés, l'Alsace en avait donné l'exemple depuis de longues années.

Quant à l'enseignement du français, on peut dire que dès cette époque, les bons élèves de la classe supérieure, si leur accent n'était pas d'une pureté parfaite, s'exprimaient très convenablement, et, dans la bonne bourgeoisie, la langue française tendait à devenir la langue du foyer. Le *Courrier du Bas-Rhin*, principal journal de Strasbourg, était rédigé à la fois en français et en allemand, et les abonnés cultivés dédaignaient les colonnes allemandes pour donner la préférence à la partie française.

Ce dont le monde enseignant resta particulièrement reconnaissant au ministère Duruy, c'est l'estime et la bienveillance avec laquelle il se sentait traité. On était loin des Falloux et des Fortoul. « Les enfants, dit Willm dans son *Essai sur l'Éducation*, sont heureux d'obéir à leurs maîtres et sont disposés à les respecter, quand ils s'aperçoivent que les maîtres sont entourés du respect d'autrui. »

Je me souviens — à cette époque je faisais mes premières armes dans un lycée de Paris — de l'enthousiasme des instituteurs alsaciens, qui, comme leurs collègues des autres départements, avaient été invités à visiter l'Exposition de 1867. Quelques-uns d'entre eux qui étaient mes proches parents — Sorgius était du nombre — voyaient la capitale pour la première fois. Ils voulaient tout visiter; ils étaient sur pied du matin à minuit; ils s'arrêtaient émerveillés devant les monuments évocateurs des gloires du passé, parcouraient infatigables les musées nationaux et les collections de toute sorte. Mais ce qui les flattait surtout, c'étaient les conférences organisées en leur honneur à la Sorbonne. De retour dans leurs villages et bourgades, ils furent intarissables à raconter toutes les merveilles qu'ils avaient vues et les attentions dont ils avaient été l'objet.

C'était, de la part du gouvernement impérial, de la bonne politique. La dynastie y gagna en prestige. Mais, au-dessus de la dynastie, c'était surtout le génie de la France qui venait de se révéler à l'Alsace dans toute la splendeur de son rayonnement.

CHARLES SCHWEITZER,
Professeur honoraire de l'Université.

La fréquentation scolaire
dans la circonscription d'Amiens-Sud.

(2e ARTICLE[1].)

Examen des moyens propres à l'assurer.

CONFÉRENCE PÉDAGOGIQUE.

C'est surtout sur nous qu'il faut compter pour arriver à assurer la fréquentation scolaire. L'Instituteur aidé, soutenu par l'Inspecteur primaire, peut obtenir d'excellents résultats.

C'est ce que montrent les grands progrès déjà réalisés.

Avant tout, il faut avoir confiance en soi et ne pas douter du succès.

On doit, du reste, être bien convaincu que les absences non justifiées par la maladie ou par le deuil ont généralement pour causes la faiblesse, l'indifférence ou la négligence des parents qu'il faut amener à remplir leur devoir. Pour y arriver, on s'efforcera d'avoir pour collaborateurs les élèves et les amis de l'école. Il y a lieu, par suite, de rechercher les moyens qui peuvent être efficacement employés avec les enfants, avec les parents, avec le public et les autorités.

AVEC LES ENFANTS.

Parler souvent de la fréquentation, de l'assiduité. Dire que tout le monde s'en occupe : Inspecteur d'Académie, Conseil général, Préfet, Ministre, Parlement.

Il faut s'efforcer d'avoir l'enfant avec soi dans la campagne entreprise, l'amener à prendre l'habitude de ne pas manquer en classe. Il est nécessaire qu'il désire vivement qu'on ne le retienne

1. Voir *Revue Pédagogique* d'octobre 1916.

pas à la maison. S'il insiste, souvent il aura gain de cause auprès de ses parents. Rendre l'école accueillante. Mettre en jeu la sensibilité de l'enfant; encourager les moindres efforts; souligner les progrès, éveiller l'amour-propre. Donner en exemple les assidus; c'est une première récompense pour eux.

Dans les fêtes, concerts, les beaux rôles sont pour ceux qui fréquentent régulièrement la classe. Leur nom est parfois inscrit, soit au tableau noir, soit au tableau d'honneur.

Avoir soin de commenter tout haut les absences en les inscrivant au registre d'appel. Exiger que tous en connaissent, en ce qui les concerne, à tout moment, le total, depuis la rentrée, avec les motifs : manquer en classe doit être un événement dont on garde le souvenir.

Le tableau de fréquentation, affiché dans toutes les classes, donne, pour chaque élève, le total des absences pour chaque mois et le numéro de classement par mois, ainsi que le total et le classement pour toute l'année. On s'y reporte chaque fois qu'on le juge à propos : féliciter ou blâmer. Certains maîtres profitent de la distribution des prix pour donner, pour chaque élève, le total des absences de l'année et même des années écoulées depuis l'entrée à l'école.

L'extrait d'appel, avant d'être envoyé à Amiens, est toujours porté à la connaissance des enfants; il est commenté et parfois même visé par les coupables. Tous sont prévenus qu'il sera examiné par l'inspecteur primaire, à qui il est envoyé régulièrement à la fin de chaque mois : il sera peut-être annoté avec des félicitations ou avec des reproches! Il faut s'efforcer d'éviter les uns et de mériter les autres.

Donner des récompenses matérielles : bons points, par jour, par semaine, par mois; livres par trimestres, tirés au sort, au besoin, entre assidus.

A la distribution des prix, qui pourrait parfois être remplacée par une excursion dont seraient exclus les irréguliers, les volumes les plus beaux sont pour les assidus. Prix d'assiduité; donner des livrets de Caisse d'Épargne, plutôt nombreux et moins importants, pour agir sur un plus grand nombre d'élèves.

Jour de foire, lendemain de fête, époque où les batteuses fonctionnent, etc., placer des compositions, faire prendre à

l'avance l'engagement écrit de venir en classe. Annoncer la visite possible de l'inspecteur primaire. Personne ne voudra encourir une réprimande. Il faut savoir s'imposer un sacrifice en se privant d'un plaisir.

Faire recopier une partie des devoirs faits pendant une absence non justifiée; faire établir la liste des leçons et des exercices auxquels n'a pas assisté l'élève irrégulier. Les parents viseront et se rendront ainsi compte du préjudice causé à leur enfant.

Ne pas faire changer de classe ou passer dans un cours supérieur l'élève irrégulier.

S'adresser à toute la classe, provoquer l'effort collectif.

Il est facile, au moyen des graphiques du registre d'appel, de rendre sensibles les progrès réalisés jour par jour, mois par mois et sur l'année précédente (Voir, à ce sujet, le graphique n° 7, page 623.

Amener les élèves à exercer une pression sur leurs camarades irréguliers, à s'engager mutuellement à venir en classe; il faut que la fréquentation soit en progrès sur l'année précédente! L'école doit maintenir la bonne réputation qu'elle a acquise; elle doit, tout au moins, conserver le rang qu'elle a eu jusque-là dans le classement des écoles du canton, de la circonscription (voir tableau page 617). Partout, on tient à mériter les félicitations des autorités scolaires.

Établir des comparaisons entre les classes, les cours, des équipes d'une même classe (emblème à détenir par la section qui aura la meilleure fréquentation).

S'efforcer d'obtenir qu'on ne s'absente pas pour cause de voyage, les jours de classe; en tout cas, si une absence doit se prolonger, exiger qu'on aille à l'école où l'on se trouve (certificat à rapporter); amener les enfants à demander à être laissés à la garde d'un parent, d'un voisin, en cas d'absence forcée du père et de la mère : ils désirent vivement que le nombre de leurs absences n'augmente pas!

Autoriser parfois, à titre exceptionnel, retards, sorties avancées, absence d'un moment, échange dans une même séance entre deux frères (fêtes de famille, enterrements, travaux du ménage, etc.). Il faut parfois se contenter d'avoir un élève seule-

ment pendant une partie de la séance du matin ou du soir; on évite ainsi de laisser prendre l'habitude de ne pas venir en classe.

Exiger des élèves, en cas d'absence forcée, qu'ils préviennent leur maître, ou mieux, qu'ils demandent l'autorisation de ne pas venir en classe.

Modifier exceptionnellement les heures d'entrée et de sortie. Il ne semble pas nécessaire d'organiser des classes de demi-temps. Tout au plus, au début d'une campagne en faveur de la fréquentation, pourra-t-on admettre que certains élèves n'assistent qu'à la 1re partie de la classe du matin et à la 2e partie de la classe du soir. Dans l'intervalle, ils iraient garder les vaches.

En ce qui concerne les élèves qui ont treize ans, ils ne sont admis à revenir en classe que s'ils ont bien fréquenté pendant la période de scolarité. Il est d'ailleurs à souhaiter qu'ils rentrent dès les premiers jours d'octobre. Il en est de même pour les élèves pourvus du certificat d'études.

Pour les dérogations, pour les exceptions, pour les autorisations, tenir compte des situations particulières. Pour éviter les récriminations, faire voir qu'on est juste, alors même qu'on ne procède pas de la même façon avec les uns et avec les autres.

A la fin de l'année, faire prendre l'engagement écrit de rentrer au début d'octobre; insister auprès de ceux qui sont déjà revenus tard les années précédentes. Cet engagement peut être donné avec une certaine solennité le jour de la distribution des prix.

Avec les parents.

Avant tout, gagner la confiance des familles : conversations, entretiens, visites; parler de l'enfant qu'il faut aimer pour lui-même, pour qui il faut savoir s'imposer des sacrifices (c'est pour lui qu'on travaille); montrer la perte subie et le bien mince profit retiré en faisant travailler l'enfant (dépenses plus grandes, dangers de toutes sortes, santé compromise). Faire remarquer que les maîtres ne ferment jamais l'école sans motifs très sérieux; ils font souvent passer l'intérêt de leurs élèves avant les leurs. Que les parents les imitent. Montrer l'inconséquence de certains qui se plaignent de la durée des vacances, de la fréquence des

jours de congé et qui n'envoient pas régulièrement leurs enfants à l'école dès qu'elle est ouverte.

Suggérer les moyens permettant de ne pas employer les enfants. Les cultivateurs, par exemple, peuvent se grouper pour faire garder leurs bestiaux. Faire remarquer que la besogne d'un enfant est souvent mal faite : d'où des pertes réelles pour les employeurs, qui comprennent mal leurs intérêts.

Recommander discrètement aux parents d'avoir assez de fermeté pour résister aux employeurs, qui exercent parfois une pression sur des ouvriers pauvres, souvent leurs obligés, pour obtenir de la main-d'œuvre à bon marché.

Montrer qu'on donne un enseignement pratique, que l'enfant qui a fréquenté régulièrement aura acquis des connaissances qu'il utilisera à sa sortie pour gagner plus honorablement sa vie. En fournir des exemples. Faire voir des cahiers, montrer, au besoin, les progrès réalisés. Insister sur l'absence ou l'insuffisance des résultats lorsque l'écolier n'est pas assidu.

Carnet de fréquentation régulièrement tenu et visé par les parents dès le lendemain d'une absence qui n'a pas été justifiée. Y consigner à la fin du mois le total des absences et le numéro de classement pour la fréquentation. Parfois, faire circuler le tableau de fréquentation; les parents négligents verront qu'ils constituent une exception; ils constateront quelquefois qu'il suffit d'un très petit nombre d'absences pour avoir un mauvais rang dans le classement des élèves; ils seront ainsi amenés à faire un effort pour ne plus retenir du tout leurs enfants à la maison.

Souvent, envoyer chercher les enfants qui ne sont pas présents. En tout cas, se servir des billets d'absence, portés parfois par le garde; y apposer, au besoin, le cachet de la mairie; et, si on le juge nécessaire, demander au maire ou à quelques membres de la Commission scolaire de vouloir bien les signer.

Convalescences à abréger; rassurer les parents : l'enfant sera suivi et surveillé; on ne lui laissera pas commettre d'imprudences. Prendre toute précaution hygiénique pour placer l'enfant dans un milieu sain : aération, jeux, etc., conseils aux parents; le nombre des jours de maladie diminuera.

Venir en aide le plus possible; il y a des situations fort dignes d'intérêt (fournitures gratuites aux assidus; vêtements, galoches

distribués au 15 octobre ou au 1er novembre et dans le cours de l'hiver; moins de pain ou de viande, s'il le faut, un jour de fête, afin de conserver les ressources pour les mauvais jours; provoquer les dons, les secours, etc...).

Aider les parents qui font effort, en admettant en classe, après autorisation, des enfants qui n'ont pas atteint l'âge scolaire; accidentellement, accepter, pour une séance, un jeune enfant qu'une sœur aînée eût dû garder à la maison.

Rendre service à tous, surtout aux parents qui ont de lourdes charges. L'instituteur se fait ainsi de nombreux obligés. Il sera, par la suite, mieux écouté quand il plaidera la cause de la fréquentation.

A l'égard des réfractaires, se montrer moins complaisant, moins serviable, comme instituteur et comme secrétaire de mairie. Faire entrevoir le renvoi des élèves qui ont été irréguliers, dès qu'ils ont atteint leur 13e année. Pas de préparation au certificat d'études pour ces élèves. Ils ne seront pas présentés. Prévenir longtemps à l'avance parents et élèves de la mesure qui sera prise contre eux, en cas d'irrégularité dans la fréquentation. Pas de faveur à qui ne profite pas du temps de scolarité pour s'instruire. Impossibilité de conduire avec chance de succès, à l'examen, l'élève qui n'a pas parcouru les programmes en entier.

Comme secrétaire de mairie, refuser tout ce à quoi on n'est pas tenu, à qui ne répond pas au désir de l'instituteur de voir tous ses élèves fréquenter régulièrement l'école. Rappeler, au besoin, les services rendus déjà et qu'on semble avoir oubliés.

User de son autorité pour faire réserver les secours et les travaux communaux à ceux qui savent s'imposer un sacrifice pour envoyer régulièrement leurs enfants en classe. Dans maintes occasions, faire voir aux mauvais parents les ennuis auxquels ils s'exposent, si leurs enfants ne sont pas assidus à l'école.

Avant la rentrée, voir les parents sur lesquels on ne peut pas trop compter. Renouveler la démarche, le premier jour de classe, en cas d'absence de l'enfant. Menaces à faire discrètement et en se tenant un peu dans le vague, quand on n'est pas sûr de pouvoir les mettre à exécution.

AVEC LE PUBLIC, AVEC LES AUTORITÉS.

Au début d'une campagne entreprise en faveur de la fréquentation, faire une causerie sur la question : droits de l'enfant; les défendre, au besoin, contre des parents qui connaissent mal leurs devoirs.

Droits de la collectivité, de la nation. Loi qui doit être observée, comme les autres, même quand elle va à l'encontre des intérêts particuliers. Dire que partout un effort a été fait. La fréquentation scolaire est bien meilleure aujourd'hui. Le montrer au moyen de tableaux, de graphiques mettant en relief les progrès réalisés. Comparer avec les communes voisines où la fréquentation est bonne. Donner des renseignements sur le rang occupé par les écoles de la commune dans le classement général. Insister sur ce qu'il reste à faire.

Concessions de l'État, du département, secours de toute sorte accordés seulement aux communes où la fréquentation est satisfaisante. Caisse des écoles, bibliothèques scolaires subventionnés seulement si l'on ne se désintéresse pas de la question de l'obligation scolaire.

Faire remarquer que les rentrées tardives d'octobre provoquent un réel trouble dans le fonctionnement du service scolaire. Les irréguliers, ici encore, nuisent à tout le monde.

Aujourd'hui, les cours reprennent régulièrement dès le début d'octobre. On n'attend plus le 1er ou le 15 novembre pour se mettre sérieusement à la besogne.

Reprendre un certain nombre des arguments donnés plus haut et conclure en exprimant l'espoir de voir la situation s'améliorer rapidement.

Au conseil municipal et aux autorités, communiquer : extraits d'appel, tableaux de fréquentation, de classement entre les communes, établis par l'inspecteur primaire; commenter, montrer, s'il le faut, qu'ailleurs on ne se désintéresse pas de la question. Demander la création d'une caisse des écoles ou, si elle existe déjà, solliciter l'attribution de crédits plus importants.

Au maire, demander son intervention, son concours souvent précieux; son action est parfois plus efficace que celle de la commission scolaire, portée à trop d'indulgence. Il a souvent

l'autorité voulue pour donner avec profit un conseil, pour adresser des reproches, pour faire une menace. Le prier de ne pas employer, pour les travaux communaux, d'enfants d'âge scolaire, d'accorder des secours à ceux qui s'imposent des sacrifices pour assurer l'instruction de leurs enfants.

A la commission scolaire, on parlera souvent de la fréquentation; on intéressera ses membres à la marche du service scolaire; on fera appel au concours de chacun d'eux. Ils ont, comme tous les amis de l'école, le devoir de contribuer à l'application de la loi d'obligation. Ils peuvent, du reste, à titre privé, rendre de réels services à notre cause. Quelques commissions scolaires fonctionnent régulièrement et apportent à l'instituteur un concours précieux; elles savent prendre, quand il le faut, des mesures énergiques. Mais, c'est souvent après une séance du conseil municipal que leurs membres se réunissent. Dans ces réunions sans apparat, l'instituteur, après le maire, parle de la question de la fréquentation; on cherche les moyens à employer pour améliorer la situation. D'ailleurs, au fur et à mesure que le nombre des délinquants diminue, le fonctionnement de la Commission scolaire peut être moins régulier.

Se faire aider par le délégué cantonal, le juge de paix, les propriétaires, les directeurs d'usine, les chefs d'industrie, les gendarmes, le garde, l'inspecteur du travail, l'inspecteur de l'Assistance publique, l'agent voyer, les personnes influentes, avec qui l'instituteur entretient souvent de bonnes relations; par les personnes charitables : leur demander de se montrer plus généreuses, envers les petits mendiants, du reste, trop nombreux dans certaines communes, qui se présenteront chez elles le jeudi, et non un jour de classe; par les auditeurs des Cours d'adultes, qui ont des frères, des parents, des voisins plus jeunes; ils doivent être des auxiliaires précieux; par les anciens élèves, qui laissent une partie du produit de leurs fêtes aux petits nécessiteux qui fréquentent bien l'école.

Faire des démarches auprès des employeurs, qu'ils voient bien le mal qu'ils causent; qu'on leur montre que d'autres ne font pas comme eux; qu'ils pensent à leurs propres enfants. Faire appel à leurs bons sentiments, les éclairer, leur faire entrevoir l'intervention de l'Inspecteur du travail.

Le jour de la distribution des prix, rappeler en faisant les recommandations d'usage, la date de la rentrée; l'afficher, la dernière semaine de septembre, à la porte de la mairie, la faire publier par le garde.

On ne saurait recommander d'employer certains moyens un peu énergiques, qui ne sont pas réglementaires. Par exemple, il n'est pas possible, quoique le but ait été atteint parfois, d'approuver l'instituteur mettant à la porte des enfants d'âge scolaire, pour amener le père à renvoyer les aînés en classe.

On ne saurait non plus demander au maître d'aller jusqu'à manifester l'intention de donner sa démission de secrétaire de mairie, comme certains l'ont déjà du reste fait fort à propos, si le maire montre de la mauvaise volonté pour tout ce qui touche à la fréquentation scolaire.

Dans tous les cas, il faudra employer les moyens les plus propres à donner un résultat, tenir un langage approprié au milieu et aux circonstances. On agira toujours avec tact et mesure. Tout en restant aussi bienveillant que possible, on fera preuve de persévérance et de fermeté. On usera, au besoin, de tous ses droits : c'est l'intérêt de l'enfant qui nous en fait un devoir.

Mesure d'ordre.

Faire toujours demander l'autorisation pour les enfants de moins de cinq ans et de plus de treize ans. Demande écrite par l'enfant lui-même, s'il a dépassé l'âge scolaire, visée par le père, indiquant le nombre de ses absences et celles des frères ou sœurs, s'il y a lieu, pendant l'année précédente, les sacrifices faits par les parents, portant l'avis de l'instituteur et l'indication des charges de famille. Il faut montrer que la faveur sollicitée par les parents est justifiée.

Porter sur la liste des enfants d'âge scolaire tous les enfants devant avoir six ans avant la fin de l'année scolaire.

Au registre d'appel, inscrire, dès le premier jour, les noms de tous les enfants d'âge scolaire, qu'ils soient présents ou absents. Inscrire même les noms des élèves qui résident momentanément dans une autre localité, si le père responsable habite la commune.

Registre d'appel à tenir à jour régulièrement. Toutes les absences doivent y être inscrites à chaque séance. Il faut que les chiffres fournis sur la fréquentation scolaire soient rigoureusement exacts; tous, inspecteur primaire, comme instituteurs, doivent avoir à cœur de renseigner très exactement l'Administration : il faut, sur ce point, avoir des scrupules.

A la dernière page du registre, comme à l'extrait d'appel, du reste, on portera la moyenne pour 100 des présences du mois terminé et celle du mois correspondant de l'année précédente; il faut que tous se rendent compte de la marche de la fréquentation, qu'ils sachent s'il y a recul ou progrès.

L'emploi de graphiques rend plus sensibles les progrès faits; les teinter pour les rendre plus frappants. A la fin de la semaine, à la fin du mois, à la fin de l'année scolaire, examiner ces graphiques avec les enfants, insister sur les résultats obtenus.

Signaler sur l'extrait d'appel, envoyé sans retard à la fin du mois, les cas particuliers où l'intervention de l'Inspecteur primaire, en s'exerçant de telle ou telle façon, pourrait produire un effet utile.

Au début d'octobre, envoyer à l'inspecteur primaire une note indiquant comment s'est faite la rentrée, comparée à celle de l'année précédente. Donner, s'il y a lieu, le nom des absents en faisant connaître les raisons invoquées par la famille. L'inspecteur interviendra alors.

Le lendemain de la foire de la commune voisine ou après la fête locale, adresser à l'inspecteur primaire les noms des enfants qui ont été absents, matin et soir, faire viser par les coupables. Rappeler, ici encore, ce qu'a été la fréquentation l'année précédente à la même date.

Donner à l'inspecteur primaire le nom des irréguliers qui changent de résidence. Ces mauvais élèves seront signalés à leur nouveau maître qui pourra agir en conséquence.

Au rapport annuel de juin, donner la moyenne pour 100 des présences pour l'année; d'une part, en faisant entrer en ligne de compte toutes les absences; d'autre part, en défalquant les absences justifiées par les maladies, le deuil. Il est utile de connaître cette dernière moyenne pour avoir une idée exacte de ce qu'a été réellement la fréquentation pendant l'année scolaire.

Moyens employés : Rôle de l'Inspecteur.

L'instituteur peut par lui-même arriver à faire diminuer considérablement le nombre des absences dans son école. C'est là un fait qui se constate fréquemment.

Dans nos campagnes picardes, les instituteurs jouissent de la considération générale. Si, parfois, ils sont en butte à la jalousie de quelques personnes à l'esprit étroit, ils savent, pour la plupart, se concilier les sympathies des parents et l'estime des autorités. Les nombreux services qu'ils rendent, soit comme instituteurs, soit comme secrétaires de mairie, leur donnent souvent une grande autorité, dont ils tirent parti pour assurer la fréquentation scolaire.

Mais il faut reconnaître qu'il y a des situations délicates qu'il est difficile aux instituteurs et aux institutrices de dénouer, sans s'exposer à de très gros ennuis. Sans doute, tous sont prêts à prendre leur part de responsabilité et à se montrer fermes au besoin. Mais dans bien des circonstances, le concours de l'inspecteur primaire serait précieux, sinon indispensable, aux instituteurs. Le chef de service ne vit pas en contact constant avec ceux qu'il est obligé de contrarier, dans l'intérêt de l'école. Il échappe aux petites vexations dont parfois pourraient être l'objet instituteurs et institutrices.

Aussi il est bon, dans l'intérêt de tous, que dans les cas difficiles, l'inspecteur se substitue aux maîtres. Certains de n'être pas désavoués, ils parlent en son nom, chaque fois qu'il est nécessaire. En prenant telle ou telle mesure, ils ne font, disent-ils, qu'exécuter un ordre reçu. Si quelque mécontent obstiné insiste trop, ils lui conseillent de s'adresser à l'inspecteur; lui seul peut apporter des tempéraments à l'application de la règle.

Et leurs conseils ont été suivis bien des fois. En quelques semaines, j'ai reçu la visite de trois maires, riches propriétaires, châtelains de la commune. Les uns et les autres me priaient de revenir sur une décision qui les gênait. Ils se contentèrent d'une petite concession et promirent de nous aider à faire fréquenter l'école. C'est encore de la même façon que je procédai avec le maire de Q.... Il vint protester à l'Inspection acadé-

mique contre le refus de recevoir en classe en novembre, quatre grandes élèves de treize à quatorze ans, qui avaient eu de nombreuses absences l'année précédente. Comme c'était la première année que la règle, annoncée du reste en temps voulu, était appliquée, on pouvait ici encore, par mesure de transition, pour une dernière fois, autoriser la rentrée des enfants. Nous avions fait du maire, un ami de l'école d'ailleurs, un allié prêt à nous seconder : au mois de mai suivant il menaça d'interdire de laisser séjourner les bestiaux le long des routes, si on employait encore pour les garder des enfants d'âge scolaire!

Il y avait des situations bien plus délicates encore pour l'instituteur. Il lui était, par exemple, bien difficile de marquer son mécontentement au maire, personnage important, parce qu'il employait des enfants d'âge scolaire. C'est en hésitant qu'il aurait insisté auprès du gros industriel voisin, au fond sympathique à l'école, pour qu'il renvoyât ses apprentis encore soumis à l'obligation scolaire. L'inspecteur pouvait plus utilement intervenir en pareille circonstance. C'est ce qui s'est produit à maintes reprises.

C'est encore à l'inspecteur que revient le soin de faire des démarches auprès des chefs des diverses administrations du chef-lieu. Tel chef de bureau de la Préfecture a été mis à contribution pour nous aider à faire rentrer en classe des enfants dont les parents recevaient un secours ou une allocation. L'inspecteur du travail, l'inspecteur des enfants assistés nous prêtèrent le même concours.

De nombreuses notes de service sous la forme : « Demande — réponse », furent adressées à l'instituteur et mises sous les yeux des employeurs et des parents récalcitrants. Je leur disais que partout aujourd'hui on envoyait régulièrement les enfants en classe, que partout on se soumettait à la loi. Je faisais parfois appel aux bons sentiments, à la pitié; je plaidais, lorsque c'était opportun, la cause des petits vachers, exposés à toutes les intempéries ou à des accidents de toute sorte. Je menaçais, au besoin, d'avoir recours à des mesures regrettables pour tous, en ayant soin, et pour cause, de rester très fréquemment dans les généralités.

C'est souvent à « qui de droit » que la violation de la loi

scolaire serait signalée, si on ne nous donnait pas satisfaction! Généralement, on se soumettait dans un délai assez court; les délinquants ne voulaient pas que l'instituteur renvoyât avec une réponse négative la note qu'ils avaient eue en mains et qui se terminait souvent de la manière suivante : « Veuillez, je vous prie, m'apprendre sous peu que l'enfant est rentré en classe. »

Ces exemples peuvent, semble-t-il, suffire à montrer le rôle de l'inspecteur soutenant les instituteurs et les institutrices dans leurs efforts pour améliorer la fréquentation scolaire et se substituant à eux dans les circonstances délicates ou en cas de résistance obstinée.

L'inspecteur peut encore venir en aide aux maîtres de bien d'autres façons. Il peut leur fournir certains renseignements qui leur permettront d'intervenir avec plus de succès auprès des parents, auprès des autorités.

Dans ce but, il a été établi presque chaque année, au début de la campagne, un classement des écoles, d'après la manière dont elles avaient été fréquentées. Le classement se rapportait tantôt à la rentrée d'octobre, tantôt à toute l'année scolaire. Souvent, à côté du rang occupé, se trouvait celui de l'année précédente. Il était ainsi permis de se comparer aux autres et à soi-même. Le modèle ci-dessous est donné à titre de renseignement.

Fréquentation scolaire en 1905-1906.

Classement des écoles de la Circonscription d'Amiens-Sud.

RANG OCCUPÉ EN		COMMUNES	ÉCOLES GARÇONS, FILLES, MIXTES	MOYENNE EN	
1905-1906	1904-1905			1905-1906	1904-1905
1	7	F..................	M.	96	94,30
2	5	B..................	G.	95 3/4	94 1/2
3	8	A..................	F.	95,40	94 1/4
...	..	....	..	.....	.....
...	..	....	..	.....	.....
172	84	D..................	M.	58	65

Le tableau était généralement polygraphié et adressé dans toutes les écoles; parfois on s'est contenté de faire circuler quelques exemplaires par canton.

Les maîtres étaient invités à le commenter en classe et au dehors. Ils devaient, en particulier, le mettre sous les yeux des personnes qu'il fallait gagner à notre cause et le communiquer à tous ceux qui ont le devoir de s'intéresser à la fréquentation de nos écoles : maires, délégués cantonaux, membres de la Commission scolaire, conseillers municipaux.

L'examen du document causa parfois un grand étonnement et une surprise désagréable. On ne s'attendait pas à voir la commune classée en si mauvais rang. Peut-être n'avait-on pas fait le nécessaire pour amener les enfants à mieux fréquenter l'école. On reconnaissait que l'instituteur était fondé à se plaindre de n'avoir pas été suffisamment soutenu. L'amour-propre ne trouvait pas son compte au classement de l'année. Il fallait faire un effort pour gagner un meilleur rang ou même pour conserver celui que l'on avait. Souvent, par la suite, l'instituteur fut mieux écouté, plus secondé que par le passé.

En somme, le système employé est analogue à celui dont on s'est servi pour faire connaître le degré d'instruction des soldats de la classe 1911. Peu après leur incorporation, ils eurent à passer un examen dont les résultats furent livrés à la publicité. Dans les communes ayant fourni des illettrés, on devait faire, par la suite, tout le possible, pour n'être plus signalé de si regrettable façon.

En ce qui concerne la fréquentation scolaire ce moyen a, dans bien des écoles, donné d'excellents résultats.

Pour être plus complet, il convient d'ajouter que parfois le classement des écoles d'un canton a été présenté sous la forme d'un graphique analogue à celui qui porte le n° 4.

De loin, sans quitter son bureau, l'inspecteur peut encore aider les maîtres à obtenir une bonne fréquentation. A la fin du mois, il examine attentivement les extraits d'appel.

Assez souvent, et surtout au début de la campagne entreprise en faveur de la fréquentation, il retourne, après les avoir annotés, un certain nombre d'extraits, que plusieurs élèves visent avant que le maître les lui adresse de nouveau. C'est encore à l'inspecteur de demander aux maîtres de faire renvoyer à l'école les élèves de communes voisines employés chez des particuliers. Il intervient aussi auprès des instituteurs secrétaires de mairie, pour

qu'ils usent de leur autorité pour faire rentrer les élèves irrégulières de l'école des filles. Personne ne se contente de suivre ses propres élèves. On contribue à assurer la fréquentation dans toutes les écoles. Dans presque toutes les notes de service, il y a un mot visant l'assiduité des élèves qui, mis au courant, se rendent comptent de l'importance qu'on attache à la bonne fréquentation de l'école.

Mais c'est surtout sur place, au cours des inspections, que l'inspecteur joue un rôle actif. Pour apporter son concours aux maîtres, il inspecte le plus d'écoles possible, à l'époque où sa présence est utile pour faire rentrer les enfants pour empêcher des désertions. Aussi les instituteurs peuvent annoncer comme très probable la visite prochaine de leur chef de service.

C'est surtout en octobre que l'inspecteur doit voir beaucoup d'écoles. Renseigné par la note qui lui a été envoyée par tous les maîtres, il sait comment la rentrée se fait dans chaque école. Il peut organiser ses tournées en connaissance de cause et se rendre dans les communes où sa présence est le plus utile. Une expérience déjà longue montre que les inspections d'octobre contribuent, dans une large mesure, à faire revenir les élèves en classe.

Des notes sont envoyées dans un certain nombre d'écoles qui n'ont pu être visitées. Elles produisent un excellent effet : félicitations, reproches sont adressés. Le maître commente, fait viser les notes par les élèves et les retourne à l'inspecteur : il est bon d'associer les enfants à tout ce qui concerne la fréquentation. Les assidus sont heureux de pouvoir raconter chez eux qu'ils ont vu la note contenant des félicitations à leur adresse.

Au cours des inspections, l'attention de l'inspecteur se porte sur quelques points particuliers. Il s'assure que l'effort demandé à tous pour combattre l'habitude d'emmener les enfants à la foire ou de les employer aux batteuses a donné des résultats. Il s'arrête, au besoin, un certain temps sur ce point, et dans cette circonstance, il voit au delà de l'école, au delà du préjudice causé aux études.

Certaines foires sont très fréquentées en Picardie. Et trop de parents y conduisent leurs enfants, qu'ils ramènent parfois fort tard dans la nuit, harassés, transis de froid, mouillés même : car

les foires s'échelonnent entre les derniers jours d'octobre et la fin de novembre. Que de rhumes et de bronchites ont été causés par un voyage fait dans de fort mauvaises conditions!

C'est un devoir pour nous de faire le possible pour protéger la santé des enfants contre l'imprévoyance ou la faiblesse des parents. Aussi l'inspecteur passe-t-il, chaque année, dans un grand nombre des écoles situées aux alentours du bourg où se tient la foire. Parfois, il annonce sa visite quelques jours à l'avance.

Dans le même ordre d'idées, instituteur et inspecteur s'opposent, dans la mesure de leurs moyens, à ce qu'on emploie des écoliers aux batteuses. Les accidents sont possibles et le milieu n'est pas toujours convenable pour des enfants. Il faut laisser à leurs études et à leurs leçons de morale ces écoliers qui, en classe, n'ont que de bons exemples sous les yeux.

Il est une autre catégorie d'élèves que nous devons aussi suivre tout spécialement, que nous ne devons pas laisser détourner de l'école. Il s'agit des enfants de l'Assistance publique.

En toute occasion, l'inspecteur insiste, s'il le faut, auprès des maîtres, auprès des enfants, auprès des familles pour obtenir qu'on renonce à des habitudes préjudiciables aux études, mais surtout nuisibles à la santé physique et morale de l'enfant.

Ces cas particuliers ne font pas perdre de vue l'ensemble de l'œuvre. C'est de toutes les absences que l'inspecteur s'occupe le jour de son inspection. Tout de suite, il examine le registre d'appel, où le nom de tous les enfants d'âge scolaire a été inscrit dès le début d'octobre, où toutes les absences sont régulièrement marquées. Il fait une petite enquête sur les causes des absences du jour. Il envoie parfois chercher des absents qui n'ont pas de motifs valables à donner. Il commente le tableau de classement établi d'après la fréquentation scolaire, affiché de manière qu'il puisse être consulté par les élèves.

Il adresse des félicitations, il fait des reproches. Il s'assure que les élèves connaissent le total de leurs absences depuis le début de l'année scolaire en cours avec les motifs invoqués. Beaucoup savent pourquoi leurs petits camarades ont manqué souvent à l'école. Certains maîtres font de temps en temps circuler ce tableau dans les familles. Plusieurs ont même fait viser par les parents un tableau donnant le total des absences de

leurs enfants depuis l'entrée à l'école[1]. C'est, dans une certaine mesure, l'affichage admis par la loi. Ce tableau permet aux maîtres, le cas échéant, de montrer à des parents mécontents pourquoi leur enfant fait peu de progrès.

Il reprend ensuite le registre d'appel pour examiner le graphique de chacun des mois écoulés. (Voir plus loin graphique n° 7.)

Comme le maître a dû le faire souvent, il montre chacun de ces graphiques, soulignant les progrès réalisés. Il complimente pour les bons mois : ce sont ceux pour lesquels le graphique de l'année en cours (en trait plein, dans le modèle donné ; en rouge, généralement, au registre d'appel), se trouve au-dessus de la ligne représentant la fréquentation de l'année précédente (en pointillé au graphique n° 7 et en noir au registre d'appel). Les gains et les pertes se marquent au registre au moyen de rectangles de couleurs distinctes (par des hachures différentes au modèle). En observation, au bas de la page, la comparaison entre les deux mois correspondants se fait en rapprochant les moyennes des présences pour le même mois des deux années consécutives.

A la fin du registre d'appel, on trouve un graphique établi d'après les mêmes principes. Beaucoup de maîtres l'affichent dans leur classe. Il reproduit, mois par mois, la fréquentation des deux dernières années.

L'emploi des graphiques est à recommander. Ils plaisent aux enfants. Ils rendent plus sensibles les progrès ou les reculs. Des maîtres, qui sont parmi les meilleurs, en tirent un excellent parti. Établis en grand avec des lignes de couleur différente, ils impressionnent fortement.

La comparaison entre deux années constitue un stimulant pour tous. Il est souvent bon de faire un retour en arrière, pour se rendre compte des bénéfices et des pertes. Même à l'école, les inventaires sont utiles.

Les carnets de correspondance, établis surtout en vue de renseigner les familles sur la fréquentation des enfants, ont été très employés au début. Aujourd'hui les notes données sont parfois portées au cahier, qui, comme les carnets, est visé par les parents. Au cours de l'inspection, les uns et les autres sont examinés. Et, bien souvent, l'inspecteur fait lever, pour les

complimenter, les élèves qui ont un bon carnet. Il leur demande de dire dans la famille qu'il est content d'eux. Parfois aux félicitations, il joint des remerciements à l'adresse des parents qui s'imposent de réels sacrifices pour envoyer régulièrement leurs enfants en classe.

Compliments et remerciements produisent un excellent effet sur tous. Ceux qui n'en ont pas eu feront effort pour en mériter.

A l'occasion, on récompense l'enfant assidu, en l'autorisant, d'accord avec l'instituteur, à amener à l'école, le petit frère qui n'a pas tout à fait atteint l'âge réglementaire. L'élève est tout fier d'avoir mérité une faveur qui sera surtout appréciée par sa mère surchargée de travail.

Il est bien admis partout aujourd'hui que l'on ne reçoit plus en classe d'enfants n'ayant pas cinq ans, si les aînés ne fréquentent pas bien. Les parents enverraient volontiers à l'école leurs jeunes enfants, tandis qu'ils retiendraient leurs aînés à la maison. Il faut leur faire comprendre que l'école élémentaire n'est pas une garderie, que les petits enfants n'y sont pas à leur place. On ne les y accepte que par faveur exceptionnelle, pour rendre service à qui la mérite.

A ces récompenses d'ordre moral, de temps en temps, s'en ajoutent d'autres qui plaisent autant. Quand il le juge utile, rentré chez lui, l'inspecteur envoie des ouvrages qu'on tirera au sort entre les assidus, en favorisant ceux qui s'imposent le plus de sacrifices pour venir régulièrement en classe. Le tirage au sort est souvent renvoyé à plus tard, de manière à provoquer un nouvel effort. Chacun tient à augmenter ses chances. L'un des gagnants fait parvenir à l'inspecteur primaire le nom des bénéficiaires.

S'il y a des récompenses, il y a aussi des punitions. A citer en premier lieu le renvoi, dès qu'ils ont atteint 13 ans, des enfants qui ont été irréguliers; il produit toujours un salutaire effet. Un exemple à l'appui : au début de la campagne, alors que l'habitude de demander des autorisations spéciales n'était pas encore bien prise, dans une école, on avait, à tort, accepté ou gardé en classe trois enfants ayant dépassé l'âge scolaire. Le jour de l'inspection, ils furent renvoyés. L'affaire fit quelque bruit, même dans quelques communes voisines. Mais au mois

Une page du registre d'appel avec graphique { a. — la fréquentation en 1906
N°   Mois de Mai 1906.   { b. ---- la fréquentation en 1905.

N°s d'ordre	Date Adm.	Date Sort.	Noms des Élèves		M 1	m 2	V 4	S 5	L 7	M 8	m 9	V 11	S 12	L 14	M 15	m 16	V 18	S 19	L 21	M 22	m 23	V 25	S 26	L 28	M 29	m 30	Présences possibles	Absences	Présences effectives	Motifs d'Absences		
				0																												
1			Angé	1	+								+														44	4	40	Négligence.		
2			Brunel	2										+													44	2	42	Voyage.		
3			Caron	3	+								+														44	4	40	Négligence.		
4			Dupont	4										+													44	2	42	Deuil.		
5			Duval	5																							44	0	44			
6			Dyck	6												+		|									44	3	41	Négligence.		
7			Flamme	7																							44	0	44			
8			Flour	8												+		|		–							44	4	40	Négligence.		
9			Forbras	9													–				|	+	+	+	+	+	44	12	32	Maladie.		
10			Galet	10	+					|										+							44	5	39	Négligence.		
11			Gervois	11													–										44	1	43	Voyage.		
12			Grillet	12																							44	0	44			
13			Guérin	13															+		+						44	4	40	Aidé sa mère.		
14			Henriot	14				|												+							44	3	41	Négligence.		
15			Hubault	15														|						+	+	+	44	7	37	Maladie.		
16			Jasmin	16									+	+			–										44	5	39	Aidé sa mère.		
17			Jumel	17	|														+		+						44	5	39	Aidé son père.		
18			Klein	18									+	+													44	4	40	Deuil.		
19			Lainé	19																+							44	2	42	Deuil.		
20			Lamont	20	+	|			|		–		+	+									|	|		+	44	13	31	Négligence.		
21			Laury							–					+		–	|									44	5	39	Négligence.		
22			Lefebvre								|			+					–								44	5	39	Aidé sa mère.		
23			Lelille									+															44	2	42	Voyage.		
24			Loyer		|	+	+	+	+				+														44	11	33	Maladie.		
25			Marsat							|														+	+	+	44	7	37	Maladie		
26			Martin											+	+												44	4	40	Voyage.		
27			Merlin										–									+					44	3	41	Négligence.		
28			Minard		+	+	+	+	+																		44	10	34	Maladie.		
29			Mulard																						+		44	3	41	Mariage.		
30			Nathan		+								+													+	44	6	38	Négligence.		
31			Noiret											+													44	2	42	Voyage.		
32			Salud										+										|	–	+		44	7	37	Mariage.		
33			Prince																								44	0	44			
34			Renard																								44	0	44	Moy. en 1906	90	58
35			Vis																								44	0	44	Moy. en 1905	87	60
35																											1540	145	1395	Augm^tion =	2	98

d'octobre suivant, la rentrée fut presque complète dès les premiers jours, alors qu'elle avait toujours laissé à désirer.

D'autre part, l'inspecteur invite les instituteurs à ne pas préparer, à ne pas présenter au certificat d'études, les irréguliers. Ils diront aux élèves et aux parents qu'ils se refusent à conduire à l'examen des candidats qui n'ont pas parcouru tout le programme; ce serait s'exposer à des échecs, dont ils ne veulent pas prendre la responsabilité. Et, dans ce cas, comme en toute circonstance, l'inspecteur parle bien haut pour qu'il soit entendu des parents. Il met, le plus qu'il peut, l'instituteur hors de cause.

C'est encore bien ostensiblement qu'il refuse de voir les cahiers des irréguliers; cette mesure contrarie souvent beaucoup ceux qui sont ainsi mis à l'écart.

L'inspecteur menace parfois; il annonce qu'il demandera l'intervention des autorités qui ont qualité pour s'occuper de la fréquentation. Il colporte, pour les faire lire tout haut par un élève, quelques extraits de journaux dans lesquels il est question de pères de famille, condamnés à l'amende et même à la prison, pour n'avoir pas envoyé leurs enfants en classe.

Comme punition, les absents qui auraient dû se trouver en classe le jour de l'inspection informent dès leur rentrée l'inspecteur primaire qu'ils sont revenus à l'école :

« Je suis rentré à l'école vendredi matin; ma grand'mère de E.... aurait voulu me garder une dizaine de jours parce qu'elle s'ennuyait... Je vous prie, Monsieur l'Inspecteur de m'excuser pour cette fois.... »

Autre lettre de deux petites filles :

« Nous avons bien regretté de vous avoir mécontenté par nos nombreuses absences; nous sommes rentrées en classe; nous vous promettons de ne plus jamais manquer. »

Parfois, c'est un grand élève qui est chargé d'annoncer à l'inspecteur les résultats donnés par les démarches faites pour obtenir la rentrée de petits camarades absents le jour de l'inspection.

« Je suis heureux de vous dire que mes petits camarades, à l'exception de deux qui sont malades, sont rentrés à l'école le lendemain. »

Ces lettres d'enfants sont généralement jointes au rapport d'inspection.

Inspecteur et instituteurs tirent parti de toutes les occasions pour exercer une pression sur les irréguliers. On pourrait par exemple citer le cas d'une future candidate à l'École normale qui a insisté pour obtenir de ses parents le retour de sa sœur à l'école. Elle tenait à ne pas s'aliéner la bienveillance de ceux qui devaient la suivre dans sa carrière.

On fait encore savoir au garde qui retient ses enfants qu'il doit, plus que tout autre, se soumettre à la loi et qu'il s'expose à de gros ennuis. On profite de la présence d'un gendarme venu à l'école demander un renseignement pour lui signaler tout haut les élèves qui manquent fréquemment. L'inspecteur connaît d'ailleurs souvent les noms de ces irréguliers, peu nombreux en somme, qu'il voit reparaître sur les extraits d'appel. Aussi peut-il, en entrant dans la classe, avant d'avoir vu le registre d'appel, demander si ces élèves sont présents. Le fait frappe les enfants qui se croient tous suivis individuellement.

L'inspecteur continue à s'occuper de la fréquentation après être sorti de l'école.

Quand il le juge à propos, il voit le maire, le délégué cantonal, ou il leur écrit pour les entretenir de la question. Il leur demande leur concours ou il les remercie de ce qu'ils ont fait. Il prie à l'occasion le maire d'être son interprète auprès du conseil municipal, qui a bien voulu voter en faveur de la caisse des écoles un crédit assez élevé, pour aider, secourir les familles des élèves nécessiteux.

A la suite de son inspection, l'inspecteur écrit encore à tel instituteur exerçant dans le département pour lui demander s'il est bien vrai qu'un élève signalé comme absent au cours de l'inspection fréquente réellement son école.

L'inspecteur arrête les enfants qu'il trouve sur sa route pendant les heures de classe. Il se fait donner les motifs d'absence. Il leur demande d'informer le maître de la rencontre. Au besoin, l'instituteur confirme par écrit les déclarations des enfants.

A l'occasion, l'inspecteur lie conversation avec les personnes accompagnées d'enfants pendant les heures de classe. Il les rappelle à leurs devoirs et cherche les arguments les plus propres à les convaincre.

Les élèves rencontrés après la sortie des classes sont inter-

rogés sur le nombre et les causes des absences de la journée. Les réponses sont souvent très précises : c'est une constatation agréable à faire. Les absences ne passent pas inaperçues.

L'inspecteur ne quitte d'ailleurs jamais ces petits écoliers, sans avoir envoyé, par eux, un bonjour amical à leur maître. Il ne néglige aucune occasion de montrer aux enfants la sympathie qu'il éprouve pour ses collaborateurs.

Exceptionnellement, lorsque la situation est franchement mauvaise, il provoque la réunion de la commission scolaire à laquelle il assiste. Dans certains cas, il se contente de faire convoquer les membres de la commission, sans appeler les coupables. Pour causer moins de dérangement, la séance a parfois lieu assez tard dans la soirée. Dans un entretien familier, il essaie d'amener la commission scolaire, ou du moins chacun de ses membres, à nous seconder pour améliorer la fréquentation. Ces réunions ont souvent donné de bons résultats.

Il arrive aussi que la Commission scolaire présidée par l'inspecteur fonctionne comme la loi l'a prévu. De sérieux avertissements donnés aux parents suffisent souvent pour obtenir plus de régularité. C'est ce qui a été constaté à plusieurs reprises dans la circonscription. Et l'inspecteur a parfois été étonné des réflexions faites au cours de ces réunions par des personnes qu'on eût pu croire mieux renseignées. Par exemple, il a entendu un jour un membre de la commission scolaire, l'ancien instituteur, titulaire de la médaille d'argent, déclarer que la rentrée s'était toujours faite très tardivement et qu'il n'en saurait être autrement. D'après lui, il n'y avait rien à faire, ni dans sa commune, ni dans les communes environnantes. L'inspecteur, qui était documenté, lui montra son erreur. De très gros progrès, en effet, avaient été faits, depuis quelques années, dans les localités voisines. Une amélioration très sensible ne tarda pas à se produire là aussi. L'inspecteur n'avait pas perdu son temps ce jour-là.

Tel est l'ensemble des moyens employés pour assurer la fréquentation scolaire dans la circonscription d'Amiens-Sud.

Il serait téméraire d'affirmer qu'il n'y en a pas de meilleurs, ou qu'aucun d'eux ne prête à la critique. La perfection est ici, comme en toute chose, difficile à atteindre. Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler que la plupart de ces moyens ont été sug-

gérés par des gens compétents : les instituteurs et les institutrices.

En tout cas, il ne semble guère possible d'en trouver donnant plus de résultats.

On peut conclure de tout ce qui précède que, pour arriver à obtenir une bonne fréquentation des écoles, il faut, dans l'état actuel de la législation, s'en occuper beaucoup, montrer à tous qu'on y attache une grande importance, revenir sur la question chaque fois que l'occasion s'en présente, s'y arrêter autant que cela est nécessaire.

Il en résulte aussi que ce n'est pas sans se donner beaucoup de peine qu'on parvient à faire rompre avec des habitudes fort anciennes, dont tant d'intéressés s'accommodaient si bien! Toutefois, il ne faut rien exagérer.

Sans doute, au début de la campagne, l'inspecteur doit rédiger beaucoup de notes, faire de nombreuses démarches; en inspection, il est obligé, sans se désintéresser cependant de la marche générale du service, de consacrer beaucoup de temps à la question de la fréquentation scolaire; mais peu à peu, les progrès s'accentuant, le travail de bureau diminue dans de fortes proportions; et, dans les visites d'écoles, il n'est plus nécessaire de revenir, pour s'y arrêter longuement, sur un sujet qui a perdu de son importance.

La même remarque peut être faite à propos du rôle joué par les instituteurs et les institutrices dans l'organisation de la fréquentation scolaire.

Une transformation heureuse se produit parfois en fort peu de temps. Et, dans bien des cas, il n'y a guère que quelques mauvaises années à passer.

M. l'Inspecteur d'Académie montre d'ailleurs, le cas échéant, qu'il sait apprécier à leur juste valeur les efforts qui ont été faits.

En résumé, grâce à l'active et intime collaboration des instituteurs, des institutrices et de l'inspecteur primaire, employant tantôt la manière douce, tantôt la manière forte, le nombre des coupables qu'il reste à atteindre est fort peu élevé dans la circonscription d'Amiens-Sud.

Peut-être de nouvelles mesures législatives permettraient-elles d'avoir raison des dernières résistances. Ces mesures pour-

raient du reste, être appliquées ici sans qu'il en résultât un surcroît de travail; car on aurait rarement recours à l'intervention du Juge de Paix.

E. CARTON[1],

Inspecteur primaire de la Circonscription d'Amiens-Sud.

---

1. *Erratum* : page 385 (n° d'octobre), au chapitre : Répartition des écoles au point de vue de la moyenne obtenue (TABLEAU B. FRÉQUENTATION SCOLAIRE), 2e ligne :

au lieu de : ..... de 90 à 95
lire : .... plus de 90.

Questions et Discussions.

Le latin primaire.

I

L'Enseignement du latin à l'École primaire.

Dans un précédent article de la *Revue Pédagogique* [1], M. Sabatier a défendu avec beaucoup de chaleur la cause du latin à l'école primaire. M. Sabatier demande qu'on introduise l'étude du latin dans les cours moyens de nos écoles. D'après lui, cette réforme de nos programmes entraînera un double avantage :

1° Elle favorisera le passage des élèves des écoles primaires « dans la 5e au moins, sinon dans la 4e A des établissements d'enseignement secondaire », 2° elle substituera dans l'enseignement de la grammaire « une revision rajeunie au fastidieux remâchage des programmes actuels ».

Nous applaudirions sans réserve à un tel projet s'il pouvait entraîner des résultats aussi féconds. Mais nous doutons qu'on puisse fonder sur lui d'aussi magnifiques espérances. Au surplus, que M. Sabatier se rassure. Ce n'est pas, comme il le craint, par la question préalable que nous voulons écarter son projet. Toute réforme proposée pour l'amélioration de l'enseignement mérite l'étude la plus attentive. Elle le mérite doublement quand il s'agit de l'enseignement par excellence, celui du français. Qu'il nous soit donc permis d'exposer nos arguments. Ainsi la porte restera ouverte à la discussion.

*
* *

Supposons la réforme adoptée; l'étude du latin figure au programme de l'enseignement primaire. A-t-on suffisamment

1. Voir *Revue Pédagogique* de septembre 1916.

comblé le fossé entre les deux premiers ordres d'enseignement pour que « le petit certifié entre en 5e au moins sinon en 4e » ? Nous ne le croyons pas. Il nous paraît téméraire d'affirmer qu' « en dehors du latin le programme de la classe de 6e ne comporte aucune matière qu'en vue du certificat l'élève n'ait déjà étudiée ». Le programme d'histoire (histoire ancienne) et celui de géographie (Amérique, Australasie) des lycées n'ont rien de commun avec le programme du cours moyen des écoles primaires. L'ignorance des élèves à cet égard ne créerait pas un obstacle insurmontable à leur admission en 5e : ni l'histoire ni la géographie ne constituent les matières essentielles de l'enseignement de la 6e; en outre les programmes des classes supérieures interviendraient pour combler les lacunes qui ne manqueraient pas de se produire avec l'organisation du système proposé. Mais pourrait-on faire aussi bon marché de l'absence de toute connaissance de langue étrangère ? L'enseignement de la langue étrangère occupe presque le quart du temps consacré aux différents cours de la 6e. Dès lors, faute de s'être familiarisé avec l'anglais ou l'allemand, le jeune certifié serait contraint de reprendre toutes les études depuis la 6e A.

Faut-il donc renoncer à établir un pont entre l'école primaire et le lycée ? Faut-il admettre que les petits primaires resteront toujours parqués dans leur enseignement, et que l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur resteront à jamais fermés à des élèves dont certains pourraient devenir sujets d'élite ? Nous nous attarderons peu à la discussion de cette question, pressé que nous sommes de revenir à celle du latin à l'école primaire. Cependant, l'expérience des choses nous apprend qu'une grande amélioration serait apportée à la situation actuelle si l'on publiait le classement des élèves admis aux bourses et si les premiers candidats reçus étaient assurés à l'avance d'obtenir une bourse entière. On créerait ainsi une émulation féconde. Trop souvent, en effet, les instituteurs se découragent de présenter des élèves qui subissent les épreuves avec succès mais n'obtiennent pas la récompense tant désirée. Aussi, lorsqu'ils se trouvent ensuite en présence de sujets particulièrement doués, ils les aiguillent dans une autre direction où leurs élèves auront plus de chances de réussite.

*
* *

Nous nous sommes écarté pour un moment de la question du latin à l'école primaire. Il nous tarde d'y revenir. Nous avons déjà abouti à cette conclusion : l'ignorance d'une langue étrangère crée un obstacle insurmontable à l'admission des jeunes certifiés dans la 5e A.

Mais, pourra-t-on nous objecter, si la connaissance du « latin primaire » ne suffit pas au jeune certifié pour lui permettre l'accession directe à la 5e, du moins l'étude de ce latin aura-t-elle été très profitable à l'acquisition du français; si elle n'a pas toute la valeur utilitaire que nous lui accordions, perd-elle pour cela sa valeur éducative? A ce dernier titre, le latin mérite donc de figurer dans les programmes des écoles primaires.

Sur ce point, nous ne sommes pas encore convaincu. Bien au contraire, de l'étude même des faits, la conclusion se dégage pour nous qu'il n'y a pas grande amélioration à attendre de l'enseignement du latin. Des difficultés d'ordre matériel surgissent qui s'opposent à son efficacité. Pour que l'étude du latin soit fructueuse l'élève doit être entraîné aux « longs exercices de thème ». Condition nécessaire pour l'exécution de ces exercices, il faut que l'élève ait appris les diverses déclinaisons latines, les différentes voix de conjugaison en même temps qu'un minimum de règles de syntaxe. Quand l'élève trouvera-t-il le temps d'apprendre celles-ci ou d'exécuter ceux-là?

Le professeur du lycée est placé dans les conditions les plus heureuses pour enseigner le latin, l'instituteur, en admettant qu'il le possède suffisamment, dans les conditions les plus défavorables.

L'arrêté du 15 novembre 1912 ne fixe pas d'une façon impérative le nombre d'heures consacrées au latin en 6e. Il fournit cependant des indications assez précises à ce sujet. « Le maître doit conserver une certaine latitude pour l'emploi du temps qui lui est départi. Il est d'ailleurs désirable qu'il le répartisse en s'éloignant le moins possible des indications de l'horaire antérieur. » Cet horaire antérieur, celui de 1902, comportait sept heures de latin. Nous voici loin des quatre heures qui lui seraient

consacrées à l'école primaire. Et personne ne contestera que pour produire tous ses bons effets l'étude du latin exige une discipline lente, patiente. Elle s'accommode mal des procédés hâtifs qui rappellent les méthodes de « gavage ».

Le professeur de 6e est encore favorisé par la manière dont l'enseignement du lycée est conçu. En 6e l'enseignement du latin et du français est toujours confié à un maître unique qui est parfois chargé en outre des cours d'histoire et de géographie. Grâce à la latitude qui lui est accordée pour l'emploi du temps, grâce à la liberté qui est laissée à tout professeur pour le choix des devoirs et des leçons, le maître peut faire porter l'effort principal des élèves sur l'acquisition du latin. Et personne ne s'y trompe. Un bon maître de 6e est celui qui « débrouille » bien ses élèves en latin.

Combien différentes sont les conditions à l'école primaire! Le nombre d'heures de présence à l'école est plus considérable qu'au lycée, 30 au lieu de 23. Il reste donc moins de temps pour le travail personnel. Et dans quelle mesure compter sur ce travail personnel, en particulier dans les écoles rurales auxquelles il a été fait allusion? Alors que l'éléve du lycée, s'il est interne, jouit de nombreuses heures d'étude, s'il est externe, trouve auprès de lui une famille empressée à faciliter son travail, l'élève de l'école primaire vit parfois dans un milieu où l'on n'attache pas un prix suffisant à l'instruction. Passe encore s'il a comme devoir à effectuer des opérations : « Le petit en aura besoin plus tard ». Mais comment serait accueilli le devoir de latin avec la tendance utilitaire qui caractérise le monde des campagnes. S'imagine-t-on d'ailleurs les difficultés que l'enfant éprouve à effectuer tout travail sérieux dans la famille? A la tombée de la nuit tous ses membres se réfugient dans la « maison », comme on dit dans le Sancerrois, cette pièce unique qui sert de cuisine, de salle à manger, de chambre à coucher et où les allées et venues se succèdent incessamment.

Dans de telles conditions, le travail effectué en classe suffira-t-il pour l'étude du latin? Présomption que de le croire. La scolarité est courte, la fréquentation défectueuse, le programme chargé! Il faut munir l'écolier du viatique intellectuel nécessaire dans le minimum de temps. Aussi toute entorse un peu grave à l'horaire

affiché dans la classe serait mal accueillie des autorités scolaires.

Le maître pourrait-il seulement disposer des quatre heures que l'on réclame chaque semaine pour l'étude du latin? Il s'en faut de beaucoup que « cinq ou six heures » soient consacrées à la grammaire. Pénétrons un peu dans le détail des choses. Nous ne tarderons pas à nous en apercevoir. L'arrêté du 18 janvier 1887 prévoit que deux heures par jour seront consacrées à l'étude du français. Mais cet arrêté, à la lettre, est inapplicable. Si l'on additionne les heures de classe qui y figurent, on trouve qu'elles s'élèvent à 33 ou 34 par semaine. Il en existe à peine 27 si l'on déduit les heures de récréation des heures scolaires. Force est donc d'opérer une réduction sur le temps prévu pour chaque matière du programme. Au total, on ne peut donc guère compter sur plus de neuf heures d'enseignement du français par semaine. Voilà le temps imparti pour la lecture expliquée, la composition française, le vocabulaire, la dictée, la récitation,... et la grammaire. Ne serait-ce pas favoriser celle-ci d'une façon illégitime et réduire ceux-là à une portion par trop congrue que d'accorder quatre heures à la grammaire? Si l'on ne peut compter sur le travail de l'enfant dans la famille, si l'on ne peut compter sur quatre heures d'enseignement en classe, faut-il introduire l'étude du latin dans les écoles primaires? M. Sabatier ne reconnaît-il pas spontanément que « servi en hâte et à bouchées doubles » le latin perd « l'avantage éminent qu'il présente lorsqu'il est correctement et méthodiquement enseigné »?

*
* *

Pour étudier le problème sous toutes ses faces, admettons qu'après un effort de compression exercé sur les différentes matières du programme, l'instituteur puisse accorder les quatre heures qui sont réclamées pour l'enseignement du latin. Le but poursuivi sera-t-il atteint, réussira-t-on à substituer « à un fastidieux remâchage de la grammaire française » ou pour mieux dire encore « à des études ennuyeuses » un enseignement plus attrayant et plus productif?

Posons tout d'abord en fait que le remâchage existe beaucoup moins qu'on pourrait se l'imaginer. Les programmes ont été

conçus avec une sage progressivité qui exclut à l'avance bien des critiques. A neuf ou dix ans les élèves sont loin d'avoir déjà « parcouru toute leur grammaire ». C'est l'âge où généralement ils sortent du cours élémentaire pour entrer au cours moyen. S'ils ont fréquenté l'école avec assiduité, quel peut être le maximum de leur savoir ? Consultons les programmes à ce sujet. Nous y trouverons : « notions premières données oralement sur le nom (le nombre, le genre), l'adjectif, le pronom, le verbe (premiers éléments de la conjugaison). Idée de la formation du pluriel et du féminin, de l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Idée de la proposition simple ». Pour que les élèves arrivent au certificat d'études primaires à douze ans, que de connaissances grammaticales restent encore à acquérir au cours moyen !

Pendant les deux ou trois années que les élèves passeront au cours moyen est-on en droit de redouter « l'abus de ce qu'on appelle l'enseignement concentrique », « le fastidieux remâchage » auquel l'enseignement de la grammaire menace de donner lieu ? Sur ce point les opinions sont divergentes. La répétition, si elle provoque les critiques des uns mérite les louanges des autres. « Le secret, écrit Marcel Prévost, c'est d'enseigner aux enfants toujours la même chose. » Comme si l'auteur des *Lettres à Françoise* s'inspirait des méthodes de l'enseignement primaire pour déterminer les principes de l'éducation qu'il appliquera à ses disciples, Marcel Prévost ajoute : « J'exigerai des livres consacrés à l'instruction de Petit-Pierre et de Simone qu'ils suivent le système de progression continue de notre enseignement oral. Une 1re grammaire tout élémentaire. L'an suivant ou deux ans après, la même grammaire, dans les mêmes termes avec un peu plus de développement. Et ainsi de suite jusqu'au livre complet, correspondant à l'enseignement intégral de la grammaire, mais qui sera toujours le même livre qu'au début, progressivement développé. »

A notre tour, nous serions tenté de prendre l'offensive et de poser la question suivante : quel est l'enseignement qui offre le plus d'attrait, le plus de variété, le plus d'efficacité, l'enseignement de la grammaire par l'étude du latin ou l'enseignement de la grammaire par l'étude du français ? Loin de nous la pensée

de diminuer la valeur éducative du latin dans l'enseignement secondaire. Si cette valeur nous paraît contestable, c'est dans le domaine exclusivement primaire où l'élève aura la peine et non le profit. L'étude de cinq déclinaisons, d'un verbe auxiliaire et de douze autres formes de conjugaison, de quelques règles de syntaxe est-elle chose bien attrayante? Nous nous sommes laissé dire qu'au lycée un certain nombre d'élèves, rebutés par ce travail tout mnémonique, s'évadaient de la section A après un an ou deux d'études pour entrer dans la section B. Pourtant au lycée cet effort d'assimilation est largement payé par le plaisir et le profit que l'élève trouve quand il est en état d'aborder des versions d'un réel intérêt. Mais ce travail si profitable que constitue la version et qui met l'élève en contact avec un des génies de l'humanité, ce serait pour l'immense majorité des élèves de l'école primaire la terre promise où ils n'entreraient jamais. Toute la dépense nerveuse faite pour apprendre conjugaisons et déclinaisons le serait presque en pure perte. Ces connaissances seraient aussi vite oubliées qu'apprises car l'étude du latin n'aurait point de lendemain.

On est alors amené à se demander si un tel effort de mémorisation ne serait pas mieux employé par l'élève à l'acquisition de morceaux choisis dont la richesse du fonds et la beauté de la forme ne laisseraient rien à désirer et qui chanteraient dans sa mémoire au contact de la vie ou au courant de ses lectures. La grammaire y perdrait-elle quelque chose? C'est dans l'enseignement du français que la formule de Jacotot : « Tout dans tout » trouve le mieux son application. Une dictée est incomplète quand elle ne provoque pas quelques explications sur le sens des idées qui s'y trouvent. Mais une lecture expliquée appelle aussi quelques commentaires grammaticaux. Prise sur le vif, associée au texte, l'explication grammaticale ne sera-t-elle pas mieux acceptée que si elle est conditionnée par l'étude toujours un peu aride des formes de la langue latine? A notre tour, nous serions tenté d'écrire : « Il est bien dangereux d'imposer à de jeunes enfants des études ennuyeuses », tout au moins quand le profit n'est pas en rapport avec la peine.

*
* *

Après cette trop longue discussion, le moment est venu de conclure. Nous avons prouvé, documents en main, que l'introduction du latin dans l'enseignement primaire ne permettrait pas aux « jeunes certifiés » de passer directement de l'école primaire dans la 5e du lycée, encore moins dans la 4e. L'étude de la question nous a amené à montrer que l'école primaire offre des conditions défavorables à l'enseignement du latin et que cet enseignement occasionnerait un effort disproportionné aux résultats qu'on en peut attendre. Chaque degré d'enseignement a ses fins particulières, chacun d'eux doit se plier aux nécessités qui lui sont propres. La discipline lente et patiente du latin ne convient pas à des enfants qui se trouveront de bonne heure en contact avec les réalités de la vie. A vouloir trop embrasser, l'école primaire étreindrait mal. Le demi-savoir est plus dangereux que l'ignorance. Le rôle de l'école primaire est d'enseigner peu pour enseigner bien.

E. Bonne,
Inspecteur primaire.

II

Le Latin pour tous.

Sous ce titre, la *Grande Revue* publiait, dans son numéro de Novembre 1911, des extraits de lettres adressées, il y a vingt ans, par le professeur Mongin au professeur Jacob, qui fut, on se le rappelle, l'un des plus éminents collaborateurs de la *Revue Pédagogique*. M. Mongin estimait que le latin doit servir de base à l'enseignement, pour tous les petits Français, non seulement dans les lycées, mais encore dans les écoles primaires. Il nous a paru intéressant de reproduire son opinion à côté des observations déjà présentées sur ce sujet par plusieurs de nos lecteurs.

... Depuis 1880, on a abandonné l'étude du latin en 8e et en 7e pour le faire commencer en 6e. On a voulu prouver qu'un élève apprendrait autant de latin de la 6e à la rhétorique, qu'autrefois de la 8e à la rhétorique. Parbleu! la chose était presque sûre d'avance.... Mais c'est toujours raisonner d'après cette erreur qui consiste à croire qu'on étudie et apprend le latin en soi et pour soi; c'est méconnaître le vrai rôle du latin dans l'enseignement dit secondaire, la vraie portée de la culture latine dans les basses classes. Voici plutôt la vérité. Les professeurs de 7e et de 8e gémissent d'être désormais obligés d'expliquer constamment le français par le francais.... Il faudrait pourtant se dire ce que c'est que l'enfant et que de terribles moissons expérimentales sont nécessaires avant que puissent se former les idées générales les plus simples! (Et d'un autre côté, je ne vois pas trop ce qu'on pourrait faire avec lui, sinon apprendre la langue et la grammaire françaises, l'exercer à manier le premier objet qu'il ait sous la main — sa langue.) Ils gémissent donc, ces professeurs, et ils font remarquer bien justement que pour montrer la relation de l'adjectif *pacifique* avec le mot *paix*, aucun raisonnement abstrait, faisant allusion à l'intermédiaire d'un mot inconnu dont la forme justifie *paci*, ne vaut le point d'appui que donnait autrefois la connaissance de *pax, pacis*. Décomposer les mots français, séparer les sens voisins, devient une chose aisée

avec quelques notions de latin, notamment sur les prépositions. — Ils disent encore que pour entrer dans le sens des *qui* et des *que* — distinguer la conjonction du pronom — rien ne vaut ce petit thème latin où le mot *que* varie de forme suivant sa nature et sa fonction : l'élève est contraint de réfléchir, qu'il le veuille ou non; il faut passer par l'analyse avant d'arriver à la traduction; et si l'effort n'aboutit pas toujours, du moins nous créons une situation où l'effort est nécessaire, senti comme tel, et où nous invitons l'élève à produire le maximum de réflexion dont il est capable : car l'élève le plus médiocre voit bien qu'avant de faire le second pas — la traduction — il faut avoir fait ou tout au moins essayé de faire le premier, l'analyse. Et sans doute de très excellents maîtres peuvent arriver à se passer du latin. Mais ne vaut-il pas mieux compter sur l'excellence de l'outil que sur l'habileté et l'ingéniosité de l'ouvrier, demander le moins possible au génie, à l'invention éducatrice qui s'emploieront plus utilement ailleurs, économiser les forces et, dans l'ajustement des pièces de la grande machine, obtenir que le maître le plus dépourvu, le rouage pédagogique le plus médiocre, par le jeu qu'on lui fait faire et l'instrument qu'on lui met en main, donne le plus de résultats possible? — Développement en quelque sorte fatal de l'esprit de *réflexion* et *d'analyse*, tel est le bénéfice incontestable de l'étude du latin dans les petites classes.

... Je dirais volontiers : Je supprime d'abord le grec. Je supprime aussi le latin. Mais comme le français est sorti du latin, que le latin y vit encore à chaque pas — et qu'on ne peut guère revenir là-dessus, — que, pour cette raison et d'autres, le latin est un moyen incomparable d'enseigner, d'éclairer et de décomposer le français, je le maintiens ou le rétablis dans les petites classes, de la 8e à la 4e. A partir de là, je romps avec la tradition qui attribue à une littérature antique la propriété exclusive de former des « hommes », qui lui confère exceptionnellement je ne sais quelle supériorité éducatrice; je dépouille notre enseignement secondaire de tout dogmatisme littéraire; je place mes jeunes gens en face de l'humanité moderne; j'envoie la littérature latine rejoindre dans l'enseignement supérieur la grecque qui ne vit plus que là depuis longtemps, la littérature sanscrite, la littérature hébraïque et la vieille littérature nationale. — Que

s'il devenait nécessaire çà et là de voir un texte latin, quelques lignes significatives, au cours des études secondaires, l'expérience le dirait : et dans tous les cas l'acquis lingual antérieur suffirait largement aux élèves pour entendre l'explication du maître. — Ainsi, j'abolis le privilège de la littérature latine, mais à la base de tout enseignement je généralise une culture latine élémentaire.

Même dans l'enseignement primaire? Même dans l'enseignement primaire. Je ne verrais que des avantages à ce que les instituteurs introduisent quelques notions de latin dans leurs leçons de français. J'appelle de tous mes vœux le ministre ami de la démocratie qui fera accepter cette réforme si facile. C'est avec un sentiment presque douloureux que je songe que pour des milliers de Français la lecture de Rabelais est impossible : car il est impossible, je l'affirme, de le lire sans latin (j'entends toujours par latin le gros de la langue latine : il ne s'agit pas de connaître la fuyante syntaxe et la littérature romaines). Je souffre, comme vous, du fossé profond qui sépare en France les classes cultivées des portions incultes de la nation, de ces hiatus entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire qui interdit à la concurrence individuelle, là comme ailleurs, mais d'une façon plus coupable qu'ailleurs, de réaliser toute sa vertu.... Je suis choqué, dans mon esprit de justice, de ce que, faute d'un peu de latin, on ferme à des foules de braves gens la possibilité de connaître leur langue d'une manière réfléchie, l'accès de plain-pied et le goût des hauts plaisirs littéraires.

J'ajouterai ceci. Quand le parti démocratique écrit en tête de son programme : il faut instruire le peuple, il n'entend pas, j'imagine, le munir de quelques formules et recettes propres à lui assurer plus de bien-être et de sécurité dans la vie. Instruire, dans la pensée des démocrates, est synonyme de moraliser : leur affirmation pratique procède essentiellement de cette affirmation philosophique, aperçue ou non, que la science est nécessairement vertu. Il y a une chose, du moins, que je considère avec Spencer comme certaine : c'est que tout progrès en moralité peut se ramener à une victoire de la réflexion sur les tendances irréfléchies. Dès lors, tout ce qui tend à fortifier la

réflexion, l'empire des idées générales sur les motifs simples, est salutaire au point de vue de la moralité : et s'il est vrai que le latin est cet excitateur précoce de la réflexion que nous observons dans nos classes, le premier et le plus commode adjuvant de l'esprit d'analyse — je ne vois pas pourquoi une conception élevée de l'enseignement populaire ne lui ferait pas sa place où il la lui faut.

... Mais, dira-t-on, les Grecs, les Latins, comment faisaient-ils? Avaient-ils le latin de leur grec? le latin de leur latin? Je ne veux pas résoudre à fond ce problème de psychologie ethnique et sociale. Je me contenterai d'une remarque qui me paraît fondamentale. Il y a une très grande différence entre nous et le peuple antique, le Grec par exemple. Le Grec a vu sortir de son sein propre une civilisation qui lui appartient tout entière; les mots grecs n'ont pas cessé de rester adéquats aux conceptions grecques : de là la très grande et naturelle sincérité des écrivains grecs. Socrate pouvait parler avec des cordonniers. La culture française, elle, est essentiellement une reprise, une renaissance, une continuation de la culture latine : je ne sais pas ce que serait devenu le français pur, livré à lui-même, spontanément développé et ajusté aux conceptions modernes : tout ce que je sais, c'est qu'à partir du XVIe siècle, tous nos écrivains et penseurs et savants ont eu à leur service deux langues dont le latin — et qu'il existe chez nous non pas une littérature française, non pas même une langue française — mais une littérature franco-latine — que dis-je? une langue franco-latine, qu'il faut apprendre pour la savoir, car personne de nous ne la parle naturellement. Et c'est sans doute un malheur au point de vue démocratique, mais c'est un fait. Rendez moins nette et plus rare, dans la nation, l'intelligence de cette langue franco-latine; certes, la culture française ne périra pas, mais vous provoquerez une crise, un abaissement passager du niveau intellectuel jusqu'à ce que soit rétabli l'équilibre entre les mots et les idées. La langue est fixée, me dites-vous, depuis et par nos grands écrivains : en êtes-vous sûr? Elle le serait si on avait cessé d'étudier le latin à partir du XVIIe siècle; le moment était merveilleusement choisi; mais j'ai peur qu'il ne faille autant de latin pour lire Taine que pour lire Bossuet — plus peut-être!...

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Organisation de l'Éducation physique dans les Écoles primaires du Loir-et-Cher[1]. — Nous nous sommes préoccupés d'abord d'initier le personnel à une méthode d'éducation physique commune à toutes les écoles du département, et de le préparer à donner un enseignement nouveau pour beaucoup d'instituteurs et d'institutrices.

a) *Écoles normales.* — Notre effort a porté principalement sur les deux Écoles normales, où l'enseignement de la gymnastique a été renforcé. Pendant l'hiver de 1911, trois conférences sur l'éducation physique ont été faites aux élèves-maîtres et aux élèves-maîtresses par M. le colonel Blandin, ancien directeur de l'école de Joinville et commandant le 113e régiment d'infanterie. D'autre part, depuis le début de la guerre, les élèves-maîtres suivent assidûment les cours de la Société de préparation militaire créée par l'Amicale de la Jeunesse blésoise. Comme sanction de leurs études, normaliens et normaliennes se présentent tous au certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré élémentaire) et, bien que les épreuves pratiques dirigées par un officier diplômé de Joinville soient difficiles, les résultats sont, en général, très satisfaisants. En six années, les cadres de l'enseignement primaire du Loir-et-Cher ont reçu 108 maîtres et maîtresses initiés à la méthode d'éducation physique, aptes à donner cet enseignement et capables de faire profiter leurs collègues des notions acquises à l'École normale.

b) *Conférences pédagogiques.* — A l'ordre du jour des conférences de 1912 figurait une leçon-modèle d'éducation physique, d'une durée de quinze minutes. Un instituteur ou une institutrice désigné à l'avance par l'Inspecteur primaire a fait évoluer devant ses collègues les élèves de sa classe. Quelques-uns avaient pris soin de rédiger et de distribuer à tous les Membres de la conférence le plan de la leçon. Ces démonstrations ont eu raison de bien des hésitations.

c) *Création d'un moniteur départemental. Son action.* — L'initiation du personnel a été surtout l'œuvre du moniteur départemental

---

1. Extrait d'une note communiquée par M. Le Téo, inspecteur d'Académie.

que la générosité du Conseil général a permis de désigner. Cette assemblée, ayant, le 20 août 1912, voté un crédit de 600 francs pour frais de déplacement du professeur chargé de l'organisation de l'éducation physique dans le département, cette mission fut confiée à M. Moreau, professeur de gymnastique au lycée de Vendôme, et élève lui-même de M. le colonel Blandin.

Pendant deux années scolaires (1913 et 1914), M. Moreau a consacré un jour par semaine, le samedi, à des visites dans les écoles du département. Son action a été très variée. Elle a porté d'abord sur l'école du jour. Dans chaque école, il exécute une leçon pratique de quinze minutes, s'attachant surtout à montrer au personnel que ce temps, en apparence très court, suffit pour exécuter un grand nombre de mouvements. Il apprend aux maîtres à utiliser le manuel qu'ils ont entre les mains [1], à composer rationnellement une leçon d'éducation physique. Grâce à l'emploi de la bicyclette, il parvient à visiter jusqu'à 6 écoles par journée. C'est dire qu'il a pu, en deux ans, en voir un nombre considérable.

En même temps, il s'occupe d'organiser, avec le concours des maîtres, des municipalités et des conseillers généraux, des sociétés de gymnastique et de préparation militaire, avec sections de pupilles. A cet égard, son action a été très féconde. C'est ainsi qu'à Selles-sur-Cher, il a jeté, lors de sa première tournée, les bases d'une société qui a pris un développement rapide, puisqu'au mois de juillet 1914, elle ne groupait pas moins de 120 jeunes gens, adultes et pupilles. Mêmes résultats à Ouzouer-le-Marché, Savigny, Chouzy, etc....

Dans les localités où existe une Société, il donne des conseils. A Sougé-sur-Braye, il démontre et fait exécuter par les jeunes gens les mouvements imposés à la 39e fête fédérale de l'Union des sociétés de gymnastique de France.

L'institution d'un moniteur départemental apparaît donc comme très utile. Ce n'est pas un Inspecteur de plus, c'est un guide. A cet égard, M. Moreau avait très bien compris le caractère de la mission qui lui était confiée. Aussi le personnel l'a-t-il toujours accueilli avec beaucoup de sympathie [2].

d) Organisation pédagogique. — A la leçon hebdomadaire d'une heure qui, trop souvent, n'était pas faite, sous un prétexte quelconque, nous avons substitué la leçon quotidienne d'une durée de quinze minutes. En règle générale, elle figure à l'emploi du temps après la récréation du soir, c'est-à-dire à deux heures quarante-cinq. Toutefois, dans les écoles à plusieurs classes, pour éviter l'encombrement

1. Manuel du ministère ou manuel de MM. Blandin, Bruneau et Seugnet, *L'éducation physique de l'Ecole* : Livre du maître et livre de l'élève (Paris, Fournier).

2. Mobilisé comme sous-lieutenant, M. Moreau venait d'être promu capitaine lorsqu'il a été tué le 20 septembre 1916, en conduisant sa compagnie à l'assaut de Bouchavesnes.

de la cour, il y a deux séries de leçons, une le matin à neuf heures quarante-cinq, l'autre, l'après-midi.

La leçon d'éducation physique est préparée par le maître comme les autres exercices scolaires. Comme il s'agit de mettre en jeu tous les organes et de les développer harmonieusement, le temps consacré à la mise en place doit être très court. Au bout de quelques leçons, les élèves doivent être habitués à prendre toujours la même place. Les quinze minutes peuvent donc être entièrement réservées à un travail utile que les maîtres expérimentés ne craignent pas de rendre intensif.

Le mauvais temps et le froid ne justifient pas la suppression de la leçon d'éducation physique. Elle peut se faire sous le préau, et même à la rigueur dans la salle de classe. En hiver, les mouvements de bras se combinent utilement avec les marches et les évolutions. Enfin, les jeux organisés sont d'excellents exercices d'éducation physique.

Certes, la mobilisation a nui au développement de l'enseignement de la gymnastique dans beaucoup d'écoles, mais l'organisation créée en 1911 subsiste, et nous profitons de toutes les occasions qui nous sont offertes pour appeler l'attention des intérimaires sur l'importance de l'éducation physique à l'école primaire, et sur le caractère obligatoire de cet enseignement.

❦

Conseils aux intérimaires [1]. — Jeunes gens, jeunes filles qui avez choisi la belle carrière de l'enseignement, dites-vous bien que vous avez tout à apprendre et soyez reconnaissants envers vos aînés qui sont pour vous des guides éclairés et bienveillants. On m'a raconté que certaines jeunes débutantes n'acceptaient qu'avec peine, en faisant la moue, les conseils que leur donnaient des collègues expérimentés. Elles ont fait preuve ainsi de vanité sotte et de peu d'intelligence. Personne ne sait un métier s'il ne l'a appris, et le métier d'éducateur est un des plus difficiles ; même avec un brevet supérieur récemment obtenu, on n'est pas un grand savant et surtout on n'apporte pas la preuve qu'on sait enseigner. Profitez donc de l'expérience de ceux qui ont plusieurs années de bons services et qui veulent bien vous éviter des erreurs et des mécomptes ; écoutez-les aussi lorsqu'ils vous donnent de sages conseils sur votre toilette, vos fréquentations. Nous ne vous demandons pas de vous cloîtrer, ni de vous habiller comme vos grand'mères ; nous comprenons que vous êtes jeunes, que la vie vous paraît belle et bonne et que vous désiriez prendre quelques distractions. Mais n'oubliez pas que vous êtes plus en vue que personne dans vos communes ; les uns vous épient avec des intentions malveillantes ; la plupart veulent voir si votre conduite ne contredit pas votre enseignement ; vous ayant confié leurs enfants, ils veulent être sûrs que leur confiance est bien placée. Vous aurez à cœur de mériter l'estime et la sympathie de tous.

1. Extrait d'une circulaire de M. l'Inspecteur d'Académie des Landes.

Examen du certificat d'aptitude a l'inspection primaire. Sujets donnés aux aspirantes a la session de 1916.

Épreuves écrites.

Pédagogie. — Les enseignements traditionnels de l'école, morale, littérature, histoire, n'ont-ils pas pris avec la guerre un sens nouveau ? Essayez de le préciser.

Administration scolaire. — L'éducation professionnelle des élèves-maîtresses à l'École normale.

Leçons.

1. On dit que la France combat pour la cause du droit et de la justice : comment l'entendez-vous ?
2. Appréciez cette pensée : l'éducation est œuvre d'autorité et de respect.
3. Que pensez-vous de la sévérité dans le régime de la famille et de l'école.
4. Comment peut-on éveiller, chez les élèves de l'école normale, le sentiment et le besoin d'une vie intérieure ?
5. Le bon sens et le sens commun : leurs caractères distinctifs.
6. Quelle est, à votre avis, la matière du programme qui contribue le plus à la culture du jugement chez l'enfant ?
7. On a dit : cela seul devient vivant, dans l'esprit de l'enfant, qu'il apprend avec plaisir. Appréciez cette pensée.
8. De la contagion des émotions. Comment l'instituteur doit-il en tenir compte à l'école ?
9. De l'esprit d'initiative chez les enfants à l'école.
10. De l'irrésolution chez les enfants. Moyens de la combattre.
11. De l'étourderie chez les enfants. Moyens de la combattre.
12. Moyens de former chez l'enfant une habitude inviolable de sincérité.
13. L'amour-propre chez le petit enfant. Quel parti peut-on en tirer ?
14. Importance de la politesse, particulièrement pour les enfants des classes ouvrières.
15. Peut-on former l'esprit scientifique à l'école primaire et par quels moyens ?

Écoles primaires supérieures. Effectifs au 25 octobre 1916. — Au 25 octobre 1916, les écoles primaires supérieures comptaient 56 310 élèves, dont 29 487 garçons et 26 823 filles.

Il est intéressant de comparer ces chiffres avec ceux de la dernière année de paix et avec ceux des deux premières années de guerre. On comptait dans ces établissements à la fin de :

1913 : 57 708	élèves,	dont	32 363	garçons	et 25 345	filles.
1914 : 45 957	—	—	24 344	—	21 613	—
1915 : 52 687	—	—	27 214	—	25 473	—
1916 : 56 310	—	—	29 487	—	26 823	—

Il faut remarquer que la statistique de 1913 comprend les effectifs de 38 écoles dont malheureusement il n'a pas été fait état depuis la guerre, puisqu'elles sont situées en territoire envahi.

❦

Les examens de l'enseignement primaire en 1916 (*1re session*). — La statistique des examens de l'enseignement primaire vient d'être dressée pour la 1re session de 1916. Abstraction faite du brevet élémentaire et du concours d'admission aux Écoles normales, qui feront l'objet d'une étude spéciale, voici le nombre des candidats et le nombre des admis à ces examens. Nous rapprochons ces chiffres de ceux de 1914, dernière année de paix, et de ceux de 1915, première année de guerre :

	Garçons			Filles		
	Inscrits.	Admis.	P. 100.	Inscrites.	Admises.	P. 100.
	—	—	—	—	—	—
Brevet supérieur :						
1914	1 512	944	62	4 590	2 530	55
1915	903	723	80	4 789	2 625	54,8
1916	1 250	869	69,5	6 946	3 557	51,2
Certificat d'études primaires supérieures :						
1914	5 001	3 499	70	3 275	2 420	73
1915	3 643	2 711	74	3 282	2 254	68
1916	4 784	3 238	67,7	4 181	2 924	69,9
Certificat d'études primaires élémentaires :						
1914	125 511	100 920	80	112 617	92 635	32
1915	112 985	91 522	81	104 698	89 607	85,5
1916	116 202	90 856	78	114 290	96 402	84

Bien que cette statistique ne comprenne pas toute la France, puisqu'une partie du territoire est encore envahie, on remarquera que le chiffre des inscriptions tend à revenir au taux normal; ce taux est même sensiblement dépassé pour les aspirantes.

Le pourcentage des admissions par rapport aux inscriptions se rapproche, lui aussi, de la normale dont il ne s'est, d'ailleurs, jamais beaucoup écarté.

En transmettant ces chiffres, beaucoup d'inspecteurs d'académie

expriment leur opinion sur la valeur des épreuves. Comparées à celles de 1915, elles sont jugées :

Meilleures	: au Brevet Supérieur	aspirants	: dans	21	départements.
		aspirantes	: —	17	—
—	au C. Ét. Prim. Sup.	garçons	: —	13	—
		filles	: —	18	—
—	au C. Ét. Prim. Él.	garçons	: —	19	—
		filles	: —	23	—
Aussi bonnes	: au Brevet Supérieur	aspirants	: —	22	—
		aspirantes	: —	26	—
—	au C. Ét. Prim. Sup.	garçons	: —	30	—
		filles	: —	34	—
—	au C. Ét. Prim. Él.	garçons	: —	30	—
		filles	: —	30	—
Moins bonnes	: au Brevet Supérieur	aspirants	: —	22	—
		aspirantes	: —	30	—
—	au C. Ét. Prim. Sup.	garçons	: —	22	—
		filles	: —	13	—
—	au C. Ét. Prim. Él.	garçons	: —	24	—
		filles	: —	19	—

Comme l'an dernier, on remarque, dans une dizaine de départements, des progrès en composition française. On ne dissimule nulle part que cette épreuve difficile ne donne pas encore tous les résultats désirables.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, octobre et novembre. — *L'enseignement après la guerre.* — Cette question préoccupe naturellement les meilleurs esprits comme les associations pédagogiques de tous les pays. Le docteur Sadler l'examine dans un article de la *Contemporary Review* (septembre). Après d'assez vagues généralités, il conclut que l'école de l'avenir devra écarter « la difficulté religieuse » et traiter le maître avec la considération due à un véritable « émissaire social », — c'est-à-dire, abaisser l'effectif des classes à 30 élèves au maximum, et élever le taux des traitements. Il réclame l'école de perfectionnement obligatoire, — avec des mesures de coercition contre les patrons qui refuseraient à leurs employés les heures de liberté nécessaire, — jusqu'à l'âge de dix-sept ans.

De leur côté, les principales sociétés savantes demandent l'établissement d'un « Conseil des Humanités » pour défendre les vieilles études classiques et en même temps examiner la question de l'éducation libérale sans latin ni grec; les professeurs de sciences des grandes écoles secondaires insistent dans un manifeste sur la valeur éducative et humaine d'un bon enseignement scientifique; un sous-comité officiel étudie cette question, avec celle d'un enseignement à la fois pratique et éducatif des langues modernes; l'association des directeurs d'écoles secondaires déconseille le transfert des enfants de l'école primaire après l'âge de onze ans, et la spécialisation des élèves avant le début de la dix-septième année, mais elle range dans les « spécialités » les sciences physiques et naturelles.

En somme, chacun défend son domaine, et l'on ne pourrait, pour l'heure, satisfaire tout le monde qu'en adoptant les programmes encyclopédiques dont nous gémissons.

❦

L'étude du russe. — Cette étude gagne rapidement du terrain, et des chaires sont fondées chaque mois par les « autorités locales ». Le danger, c'est qu'aucun certificat d'aptitude n'étant exigé par l'Etat, il faut le plus souvent recourir aux services des indigènes. Va-t-on voir

refleurir les beaux jours de l'enseignement des langues vivantes par des Polonais plus ou moins authentiques? Afin de former un personnel d'origine anglaise, la Chambre de Commerce de Bradford vient de prendre une initiative qui mérite de servir de modèle : elle négocie avec les universités russes et le Board un projet qui permettrait d'envoyer chaque année dix ou quinze jeunes gens à Pétrograd et à Moscou, et essaie d'obtenir cinq autres bourses de la Chambre de Commerce. Parmi ces boursiers, un certain nombre deviendraient sans doute professeurs. Le *Journal of Education* propose l'établissement d'un fonds de prêts (loan fund) remboursables en cinq années, qui permettrait aux étudiants non boursiers d'aller faire, eux aussi, une sérieuse étude du russe.

❦

Ecole de langues orientales. — Autre fondation nouvelle, non moins intéressante, et qui sera prête à fonctionner le 1er janvier prochain. Les fonds d'État ne pouvant couvrir que la moitié de ses frais, elle lance un appel au public pour une dotation de 150000 livres sterling. Elle enseignera les dialectes africains comme les langues asiatiques — y compris le Chinois. Jusqu'ici, bien rares étaient les administrateurs de l'Inde connaissant la langue, la littérature et l'histoire des indigènes. Du reste, la nouvelle institution compte recruter parmi sa clientèle des futurs commerçants non moins que des aspirants fonctionnaires.

❦

Ne méprisons pas les traductions. — Un ancien élève de grand collège anglais (public school) écrit au *Spectator* qu'ayant oublié « son peu de latin et tout son grec », il a, pendant les plus mauvais jours de la guerre, trouvé consolation et réconfort dans la lecture des traductions de Platon et d'Homère par Jowett et Lang, et a pu ainsi tirer de *La République*, le meilleur argument contre les grèves, et les objections pseudo-scientifiques, — oublié par des humanistes qui se glorifiaient de deux places de premier en grec!

❦

Le système décimal. — L'adoption en a encore été réclamée par l'Association britannique à sa dernière réunion. Notre système de poids et mesures est déjà enseigné dans nombre d'écoles, et le public est de mieux en mieux préparé à l'accepter. Si le vœu de l'Association se réalisait, les vieilles appellations subsisteraient sans doute, comme chez nous dans les transactions populaires, et ce serait la part du sentiment; mais le monde des affaires ne connaîtrait plus qu'un régime aussi simple que logique. Déjà, dans les chantiers de construction le système métrique a complètement remplacé l'autre, que personne ne cherche plus à défendre par des arguments de fond. C'est de bon augure.

Contre les femmes mariées. — Le Comité d'Enseignement de Merthyr vient de voter une résolution portant que les professeurs femmes qui se marient peuvent être conservées pendant la guerre, mais que leur traitement sera ramené au minimum. Déjà une première exécution a été faite. Une maîtresse de l'Intermediate School avait un traitement de 150 livres par an. Elle annonce son intention de se marier, mais, son fiancé étant mobilisé, elle ajoute qu'elle continuera son service jusqu'à la fin des hostilités. Son traitement est immédiatement abaissé à 120 livres, et pourtant rien n'est changé à son travail. Sera-t-il interdit aux institutrices du Pays de Galles de contribuer à la repopulation? A. G.

États-Unis d'Amérique.

Columbia university quarterly, mars 1916. *Situation du Professeur d'Université aux États-Unis.* — Il y a aux États-Unis environ 150 universités. Quarante d'entre elles sont entretenues et contrôlées par les États dans lesquels elles se trouvent, vingt par l'église catholique, cinquante par des sectes protestantes diverses, et quarante enfin sont tout à fait indépendantes. Mais du total ci-dessus, onze contrôlées par les États, une par l'Église catholique, une par une église protestante, et neuf indépendantes, en tout vingt-deux seulement, font partie de l'Association des universités américaines et ces vingt-deux institutions, tout au moins leur groupement, doivent être considérées comme les plus prospères et les plus élevées du pays. M. Clyde Fivest, secrétaire de la fondation Carnegie, cherche à établir, en considérant la moyenne du personnel enseignant (dix fois sur cent féminin) de ces vingt-deux établissements, la situation du professeur d'université aux États-Unis.

Tout d'abord le choix et l'avancement de ce professeur est dû à ses collègues, qui le désignent au recteur. Ce dernier le propose alors au choix du conseil d'administration, chargé de décider en dernier ressort. Une fois nommé le professeur est jalousement défendu par le corps universitaire, si bien qu'il serait difficile de découvrir plus d'une douzaine de révocations en l'espace de vingt ans.

Sans doute les appointements ne sont pas très élevés, étant donné le coût de la vie aux États-Unis; ces appointements varient de 6 000 à 37 500 francs. Soixante à soixante-dix professeurs dans toute la fédération arrivent à ce dernier traitement. Devenus recteurs, ils doublent, quelquefois, ce chiffre, mais le plus souvent ne l'augmentent que de la moitié. Il faut considérer, toutefois, qu'en dehors de ses heures de cours (six à douze par semaine), du temps consacré par lui à ses instructions particulières et facultatives aux étudiants, le

professeur d'université est libre, qu'en automne, à Noël, et au printemps, il a de huit à dix jours de vacances, et, au moins, trois mois en été, que tous les sept ans, il a une année « sabbatique », c'est-à-dire douze mois de congé avec demi-traitement, pendant lesquels il lui est permis de donner des cours, des conférences, et des directions rémunérés en supplément. De plus ses dépenses sont réduites grâce à certaines coopératives universitaires, à des exemptions de loyer et de frais d'études pour les membres de sa famille, à des escomptes sur ses achats. Dans la plupart des établissements, une pension de plus de la moitié du traitement lui est conférée à soixante-cinq ans, ou plus tôt au cas de maladie, avec des avantages correspondants et viagers pour sa veuve.

Enfin, pour se rendre compte du degré d'estime où est tenu le professeur d'université, il suffit de se rappeler que G. Washington traça le plan d'une université, que Th. Jeffetton consacra ses dernières années à en fonder une, que le deuxième président, John Adams était un professeur, que son fils, J. Quincy Adams, sixième président, enseigna à Harvard, que Madison, le quatrième et Garfield, le vingtième, furent professeurs et recteurs, que le président actuel est ex-professeur et ex-recteur lui aussi, et que son prédécesseur occupe maintenant une chaire dans une université. Il n'y a donc pas, on peut le dire, dans la société américaine, de situation préférable à celle du professeur d'université.

❦

Le problème de la paix. — La neutralité pèse décidément aux Américains des États-Unis. Les uns, et c'est leur honneur, supportent difficilement même au prix d'une prospérité jusqu'ici inconnue, de ne pouvoir non seulement dire tout au large leur horreur pour les atrocités allemandes, mais encore de se sentir comme figés dans une inaction déprimante, alors que le reste du monde lutte contre la force diabolique de bestialités unies. De ces Américains, M. Morton Prince, chargé hier de remettre au Président de la République l'adresse exprimant l'ardente sympathie de l'Amérique pour les alliés, est le digne représentant. Parmi ces Américains se sont facilement recrutés les cinq cents citoyens d'élite qui ont signé l'adresse toute vibrante d'affectueuse estime pour notre pays. A eux est due la touchante attention qui a désigné M. Prince comme glorieux porteur de leur message. Le fils de M. Prince vient de tomber au poste d'honneur, en qualité de sergent-aviateur à l'escadrille volontaire américaine.

Il est cependant aux Etats-Unis quelques autres citoyens dont la conscience s'efforce de concilier l'intérêt et le devoir. Pour ces derniers, la cause et les initiateurs de la guerre sont difficiles à déterminer. M. J. B. Moore, professeur de législation et de diplomatie internationales, auteur de l'article sur le *problème de la paix*, semble partager cette opinion. Pour étayer celle-ci, il donne quelques exemples sur l'origine des guerres passées, et consciemment ou non, il

présente les faits de façon fâcheuse pour les alliés. « Les intérêts des nations, dit-il, sont nécessairement divisés. C'est la reconnaissance de ce fait qui a permis aux puissances européennes, il y a plusieurs années, de localiser la guerre entre les Etats balkaniques, évitant ainsi l'effet des alliances qui, plus tard, ont entraîné dans la conflagration présente certaines puissances n'ayant aucun intérêt direct ou individuel dans la querelle. La première de ces puissances est cette vaillante nation dont Sir Edward Grey, le 3 août 1914, disait qu' « aucun gouvernement, aucun pays » n'avait « moins le désir d'être entraîné dans une guerre » à propos d'une contestation entre l'Autriche et la Serbie que « le gouvernement et le pays de France », mais que gouvernement et pays y furent entraînés à cause de leur *alliance avec la Russie*. Mon but poursuit l'auteur de l'article, n'est pas de discuter la sagesse et la justification de cette alliance, mais je tiens à recommander sa conséquence finale à la considération de personnes à tendances visionnaires qui, dans leur passion pour ce qu'il leur plaît d'appeler « la politique mondiale », seraient prêtes à rejeter à la légère le droit qu'a une nation de décider de son propre destin. »

Avant d'étudier le texte cité, dont on ne saurait manquer de remarquer l'allure lourde et embarrassée, il est bon de dire que l'article dont il fait partie n'est que la reproduction d'un discours prononcé lors de la vingtième célébration du « Jour du Fondateur » à l'Institut Carnegie, de Pittsburgh, le 27 avril 1916. Nous avons déjà eu l'occasion d'analyser les publications des établissements Carnegie, favorables à la paix et nettement défavorables à la France.

Aujourd'hui, la cause de la France a, de plus en plus, gagné aux États-Unis, et les attaques dont elle peut être l'objet, se font plus sournoises mais non moins perfides ; qu'on veuille bien relire le passage traduit, on n'y rencontrera pas le nom de l'Allemagne. Accolés au mot de « guerre », se trouvent par contre les noms de la France, de la Russie, de la Serbie et de l'Autriche. De plus, pour un lecteur inattentif ou peu averti, la France s'est jointe à la Russie, à propos d'une discussion entre l'Autriche et la Serbie. C'est donc à elle et à son alliée la Russie que revient l'initiative de la lutte européenne. Conclusion : de même que, par suite d'alliance, la France s'est jointe à la Russie, de même l'Allemagne, pour la même raison, s'est jointe à l'Autriche.

L'auteur omet de dire que, malgré les preuves les plus convaincantes de ses intentions pacifiques, la France s'est vue, brutalement, déclarer la guerre par l'Allemagne, et que la même Allemagne avait défendu à l'Autriche d'accepter les extraordinairement humiliantes concessions accordées par la Serbie, et conseillées par la Russie et la France.

En fin d'article, M. Moore — sans doute encore pour disculper l'Allemagne, constamment rebelle à toute organisation d'arbitrage international, — prétend nous faire constater l'impossibilité d'un tel système. Il nous expose, en effet, que le seul « point d'honneur

national » suffirait à jeter bas toutes les conventions internationales. D'autre part les exigences des plus grandes nations — lors de ces sortes d'ententes — sont telles qu'elles font échouer, dès leur début, les plus louables tentatives. Comme exemples, il cite les constantes prétentions anglaises, au cours du dernier siècle, et les inacceptables restrictions demandées par les États-Unis eux-mêmes au sujet d'un arbitrage en apparence imminent, et qui rendirent caducs tous les projets étudiés. De telle sorte que tous les pays importants du monde, y compris les États-Unis, tous sauf l'Allemagne, mériteraient les reproches plus ou moins dosés de M. Moore. Il termine, en rappelant un conseil du Pape, sur le retour à l'amour du prochain, et en disant : « Une telle exhortation à la pratique de la fraternité humaine tiendra, car le principe de la fraternité ne saurait périr, il est, en effet, d'une vérité éternelle. »

Que M. Moore réfléchisse un court instant à ce sujet, et nomme ensuite la nation qui a le plus péché contre l'amour du prochain.

Projets d'organisation du monde. — Beaucoup plus juste et clair, est M. E. C. Stowell, autre professeur de législation internationale, lorsqu'il nous dit : « Si tous les citoyens allemands avaient réellement connu cette élémentaire vérité que le droit international est un système élaboré par les États les plus puissants pour la conduite effective de leurs relations mutuelles, ils auraient compris combien il leur était foncièrement impossible de récolter de leur violation de ce droit autre chose que des fruits particulièrement amers. » Et plus loin : « Si le peuple américain avait eu davantage la notion de la nature exacte du droit international, il eût été plus prêt à aider les alliés dans leur action en faveur de la défense de ce droit. »

Et pour conclure : « Lorsque l'opinion publique, de par le monde, aura été instruite à adhérer énergiquement au droit international, l'humanité aura fait grand progrès sur le droit chemin qui conduit à la suppression des querelles et à la préservation de la paix parmi les nations. »

A. Gricourt.

Le mouvement pédagogique en Amérique[1]. — *Santé.* — On dépense là-bas des millions de dollars pour organiser les écoles dans le plus parfait état possible au point de vue scolaire. N'en donnons qu'un exemple : pour faire boire les enfants sainement, sans risque de contagion, l'eau jaillit et l'enfant reçoit le jet d'eau fraîche directement dans la bouche. — L'organisation de l'inspection médicale va même peut-être un peu loin.

Jeu. — C'est un axiome que le jeu est la principale occupation de l'enfant, ce qu'il a de plus important à faire. Il faut que l'enfant s'exerce

1. Extrait d'une communication de M. F. Buisson à la *Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, *Bulletin* de mai-juin 1916.

physiquement. Pour cela on lui réserve des *terrains de jeux* : (10 pour la seule ville d'Oakland), où les enfants viennent librement et font de la gymnastique seuls.

Ce commencement d'éducation sportive est une grande discipline morale : on joue par équipes, par bandes; on se discipline à ne pas chercher la victoire pour soi, mais pour le groupe. Quand l'enfant est arrivé à penser à l'intérêt de l'équipe dont il fait partie, il ne vit plus pour lui, il a un commencement de sens social.

Pourquoi appeler cela éducation morale ? En quoi donc consiste celle-ci ? Cette *éducation morale consiste dans la manière dont l'école elle-même, en tant qu'école, agit sur l'enfant.* Or, si la discipline consiste, non pas à domestiquer l'individu, mais à développer chez lui l'envie d'agir et un besoin intense de liberté, l'école peut beaucoup pour cela, et nous allons en trouver d'autres exemples.

Sanctions et self-government. — Les punitions corporelles ont été supprimées. Les Américains reconnaissent d'ailleurs que nous avons été les premiers à faire cette innovation. Mais ils ont été plus loin : ce sont les élèves eux-mêmes qui font la discipline. Les plus grandes punitions consistent en ce que les coupables s'expliquent devant les camarades et, presque toujours, le jugement des enfants est sévère, la majorité donne tort à celui qui a fait une sottise et le coupable est plus réprimandé que par le maître. Pratiquement la discipline est ainsi extrêmement rigide.

Donnons un exemple des résultats obtenus : dans toutes les écoles, il est défendu de parler quand le maître n'y est pas ; — c'est donc permis dans le cas contraire !! — et, d'autre part, les visites sont prévues : on écrit sur un tableau noir ce que les élèves devront faire pendant la visite ; eh bien, les enfants ne font pas attention aux visiteurs, et, de même, ils mettent leur point d'honneur à ne pas parler quand le maître n'y est pas. Simples détails, mais c'est à ces détails qu'on peut juger de l'éducation.

Séances d'ouverture. — Dans les highs schools — qui correspondent à nos écoles primaires supérieures ou à nos lycées —, on cherche surtout à créer à l'école une âme, et à donner un sentiment d'unité. Tous les matins, on réunit donc dans le hall tous les élèves, petits et grands, pour une séance dite d'ouverture. Les exercices sont variés d'une façon étonnante selon les goûts du directeur, de la directrice, des professeurs : lecture d'un passage de la Bible ; chant de beaux hymnes par 5 ou 600 jeunes filles ; lecture, récitation d'une pensée, d'un poème, par une jeune fille devant ses compagnes. Ou bien, après avoir lu, chanté, récité, le directeur ou la directrice échangent quelques paroles sur les événements du jour. Puis on dit aux enfants de se recueillir et de faire seuls une prière. On ne commence donc pas la classe sans élever l'âme vers quelque chose de noble et de grand ; et c'est là un spectacle très impressionnant. Enfin, sortie devant le drapeau, et salut au drapeau.

Une dernière chose dont les Américains sont très fiers, c'est d'avoir

réalisé *l'égalité absolue des enfants.* Des visiteurs anglais m'ont ainsi raconté avoir vu sur le même banc deux garçons du même âge : le fils d'un premier ministre et celui d'un charpentier ; eh bien, ils les ont regardés, interrogés de mille manières, et ils ne sont cependant pas arrivés à découvrir l'origine sociale de chacun.

Au lac Salé encore, chez les Mormons, dans un palais grand comme la Sorbonne, à un déjeuner avec les élèves, certaines jeunes filles pauvres servaient les autres, faisaient la cuisine et le ménage pour gagner quelque argent, et rien ne les distinguait des autres.

A Cleveland enfin, certaines jeunes filles pauvres désirant continuer leurs études s'étaient louées dans un restaurant de la ville et y faisaient fréquemment quelques heures de service. Leurs camarades riches l'ont appris ; elles ont loué une maison, y ont installé un club, et, tous les dimanches, elles invitent là leurs camarades pauvres et les servent.

Voilà par quel ensemble de traits les Américains prétendent donner l'enseignement moral ; inspirer le sentiment, la soif de l'action, du dévouement, du service social. Car, dans tous les degrés de l'enseignement, c'est là le mot d'ordre et de ralliement : apprendre à l'enfant à ne pas chercher son avantage, mais ce qui sera utile à la société. « Robinson dans son île, disent-ils volontiers, a pu être un homme religieux ; il ne pouvait être un être moral. »

Pays scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal). Février-mars 1916. — Kjeld Galster fait l'*historique du maître d'école dans la littérature danoise.* Il y paraît pour la première fois en 1531 dans un ouvrage de Christian Pedersen qui nous le montre abrutissant les enfants sous les injures et les coups, alors que, dit cet auteur, l'enfant a besoin d'être traité avec douceur et patience. Ce sont deux systèmes en présence : celui du bourreau et celui de l'humanité. Lequel des deux l'emportera ? Deux siècles s'écoulent. Il nous faut arriver à Holberg pour avoir une réponse à cette question. Et c'est le bourreau encore qu'Holberg dépeint en des termes qui diffèrent à peine de ceux dont Chr. Pedersen s'était servi. L'humanité de la Renaissance n'a pas réussi à prendre la place de la brutalité de la Réforme. On pourrait penser que ces deux auteurs ont exagéré : le premier dans un but tendancieux ; l'autre par pessimisme. Il n'en est rien. La condition misérable du maître d'école d'alors n'explique que trop qu'ils aient vu juste : si les recteurs avaient une certaine situation, les maîtres proprement dits ou les adjoints étaient de véritables parias, vivant autant dire d'aumônes, ignorants et sans éducation, grossiers, brutaux

et ivrognes. Et cela ne changea guère au cours du XVIIIe siècle, à en croire Mynster et Blicher; le maître d'école, dans les premières années du XIXe siècle, ne connaît toujours comme moyen d'éducation que les coups. En réalité, il se venge sur l'enfant du dédain que la société lui témoigne. Ce ne fut qu'en 1805, 1809, que l'on commença de s'occuper sérieusement de relever sa situation. D'abord l'école cessa, au moins relativement, d'être au seul service de la théologie; elle reçut pour mission de préparer à l'Université. Dans ce but, les maîtres durent, eux-mêmes, passer des examens spéciaux. Un corps enseignant se constitue. Durant toute la première moitié du siècle nous suivons les phases de son développement avec Madvig qui nous présente son recteur vêtu d'une misérable houppelande retenue par une corde et travaillant à la lueur d'une maigre chandelle; avec H. C. Andersen, dont le recteur Meisling a remplacé les coups de pied et de poing d'autrefois par des coups de langue qui torturent l'enfant jusqu'au plus profond de son être. Le recteur de Vilhelm Bergsœ, lui, réunit les deux systèmes. Faut-il douter que les élèves ne se vengent toutes les fois qu'ils en trouvent l'occasion? Schendorph n'a conservé du temps qu'il passa à l'école de Sorœ qu'un souvenir d'épouvante et de haine. Au milieu du siècle, au moment où le sentiment national était le plus ardent, il semblerait que le maître d'école eût dû avoir sa part dans ce mouvement qui, partout, soulevait le peuple au-dessus de lui-même. Il n'en fut rien. Selon A. D. Hergenten, il continua, enfermé dans son pédantisme, à tout ignorer de la vie et surtout à ne pas se douter qu'il avait devant lui des hommes à élever.

George Brendès lui-même n'a vu en lui que l'ennemi naturel de l'enfant. Aussi, avec l'esprit caustique qu'on lui connaît, fait-il de ses anciens maîtres une revue qui étale largement et leur ignorance et leur cupidité en même temps que leur complète indifférence pour tout ce qui a trait à la véritable éducation, à la formation du caractère, au développement de la personnalité.

Néanmoins, l'aube de temps meilleurs a lui; dans le roman de Schendorph *Un an en place*, de 1883, l'école est l'arène où se rencontrent et luttent le passé et l'avenir, celui-ci représenté par l'adjoint, celui-là par le recteur : pour le recteur, d'ailleurs un dilettante aux connaissances plutôt superficielles, mais bavard et satisfait, l'école a le devoir d'élever des citoyens obéissants et dociles. L'adjoint Holmberg, au contraire, qui est le porte-parole de l'auteur, est pour la liberté de chacun, pour le libre examen : tandis que le recteur ne veut qu'instruire des générations de revenants, son ambition à lui est de former des hommes qui pensent et qui vivent par eux-mêmes. Et, chose nouvelle, son enseignement est intéressant et vivant, un peu décousu : car le brave adjoint n'a guère d'esprit de suite et il a quelquefois des idées qui font sourire les gens réfléchis et de sens rassis.

En attendant que l'école devienne réellement ce que l'a rêvée Schendorph, Herman Bang, dans *Une journée délicieuse*, 1890, nous dépeint avec une fidélité toute réaliste le maître d'école Etvœs dans

son intérieur toujours misérable, au milieu de la bande d'enfants que sa femme a pour unique occupation de mettre au monde, de nourrir et de moucher; Pontoppiten, dans les *Souvenirs*, 1893, ridiculise le pédantisme amoureux de l'adjoint Hommer, maladroit rival d'un homme du monde. Dans le *Morten Jacques* de Woldemar, 1879, nous entrons dans une école où tous les maîtres sont excessivement savants, mais ont tous mauvais estomac, où tous portent lunettes, ont la tête chauve comme une bille de billard et sont tous également contents d'eux-mêmes et graves. Une école enfin où l'on n'a jamais entendu dire qu'aucun maître ni élève ait pris plaisir à son travail.

A part quelques figures exceptionnelles comme le von Borgen ou le K. C. Nielsen dont Goldschmidt, dans les *Souvenirs de sa Vie*, 1833, a conservé les traits : le premier d'une harmonie parfaite, calme, doux, ne punissant jamais qu'à bon escient, s'occupant des enfants même en dehors des classes, celui-ci capable de se tromper, mais ne craignant point de revenir sur son erreur et sachant s'attirer l'affection de ses élèves, ce serait plutôt une exposition ou grotesque ou douloureuse que cette galerie que les littérateurs danois nous ont laissée des maîtres chargés de leur première éducation.

Mais nous, demande l'auteur de l'article, nous les contemporains, valons-nous mieux?

Et il examine les principaux reproches que la littérature adresse aux pédagogues de notre temps. Il s'en faut, certes, que toute brutalité ait disparu des écoles. Trop de maîtres continuent d'y argumenter avec le poing et d'y employer à l'adresse de leurs élèves des épithètes grossières. On y rencontre aussi toujours des pédants qui, s'imaginant tout savoir, regardent le monde de si haut, qu'ils n'aperçoivent plus les enfants qu'ils ont devant eux; d'autres, qui perdent leur temps à bavarder, à dire des niaiseries; certains qui, naturellement défiants, n'ont qu'une préoccupation : prendre l'enfant en faute; quelques-uns qui se désintéressent totalement de ce qu'ils font par routine et qu'ils ne considèrent que comme un simple gagne-pain, un misérable gagne-pain. Car l'instituteur ne gagne pas encore suffisamment pour imposer l'estime de sa situation et aux autres et à lui-même. L'instituteur n'occupe pas dans la société le rang qu'il devrait, le rang qui convient au créateur des générations futures, à l'éducateur de qui dépend l'avenir de la nation.

En somme, si le corps enseignant, dans son ensemble, a fait de très notables progrès, il est loin encore d'avoir atteint l'idéal qu'il est permis de lui rêver : idéal qu'il ne réalisera que dans la mesure où chacun de ses membres aura compris que pour élever des enfants il faut d'abord s'être élevé soi-même, élevé au-dessus des autres autant par le caractère que par les connaissances. L. P.

Bibliographie.

(*Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'enseignement primaire.*)

Karl Marx pangermaniste et l'Association internationale des travailleurs, de 1864 à 1870, par J. Guillaume. Paris, Armand Colin, éditeur.

Ce petit livre est la préface qui devait servir d'introduction historique à la réimpression des comptes rendus des trois célèbres procès de l'Internationale parisienne; mars-avril 1868, mai-juin 1868, juin-juillet 1870.

Il est constitué par 5 chapitres, le premier relatif aux préliminaires de l'Internationale, 1862-1864, à sa fondation, à la rédaction de ses statuts, au rôle joué par Karl Marx dans cette rédaction; le second traite de la conférence de Londres (sept. 1865), des manifestations antinationalistes provoquées par la guerre de 1866, du premier Congrès de Genève (sept. 1866) et de l'adoption des statuts définitifs. L'attitude de Marx pendant cette période est curieuse à noter : son mépris de la « clique proudhonienne », ses sarcasmes à l'égard des Français, considérant que les « nationalités » doivent disparaître le jour où l'œuvre de la Révolution sociale — venue de la France — sera chose accomplie, sont significatifs.

Avec le chapitre III s'ouvre la période des grèves; puis c'est l'exposition universelle de Paris (1867), le deuxième Congrès de l'Internationale à Lausanne, le premier Congrès de la Ligue de la Paix et de la Liberté à Genève (sept. 1867). Ici encore le rôle de Marx, qui visiblement tient et tend à être le dictateur de l'Internationale, à « prendre en mains », comme il le dit, le puissant instrument, est intéressant à noter.

Le chapitre IV est consacré aux deux procès de 1868, au troisième Congrès de l'Internationale à Bruxelles et au second Congrès de la Ligue de la Paix et de la Liberté à Berne. Durant cette période, Marx se félicite de la condamnation des membres de la Commission parisienne et de l'impossibilité où ils se trouvent d'assister au troisième Congrès. Il prend également parti contre Bakounine en qui il redoute un rival pour la direction de l'Internationale.

Dans le chapitre V, nous voyons Bakounine fondant l'organisation secrète internationale, la propagande socialiste de Paris et de la

Suisse romande s'affirmant par la création d'un journal *L'Égalité*, édité à Genève; les sociétés ouvrières de Paris tentant de se fédérer — c'est le quatrième Congrès de l'Internationale (Bâle, 5-12 sept. 1869); Bakounine tenant Marx en échec sur la question de l'héritage et faisant rejeter la proposition du Conseil général rédigé par Marx; Marx écrivant à Engels, le 27 juillet 1869 : « Ce Russe, cela est clair, veut devenir le dictateur du monde ouvrier européen. Qu'il prenne garde à lui! sinon il sera officiellement excommunié. » Et Engels répond à Marx : « Si ce maudit Russe pense réellement à se placer par ses intrigues à la tête du mouvement ouvrier, il est grand temps de le mettre hors d'état de nuire. »

Le dernier chapitre nous montre la campagne souterraine de Marx contre Bakounine dans sa confidentielle *Mittheilung*, les événements de France à la veille de la guerre, la campagne anti-plébiscitaire, l'arrestation des chefs de l'Internationale, le troisième Procès — la guerre. Et, pendant la guerre, l'attitude tout allemande de Marx, dissuadant le prolétariat français de lutter contre l'envahisseur, heureux de la victoire allemande qui lui permettra de transférer en Allemagne le centre de gravité de l'Internationale, mais furieux de l'indiscrétion d'amis maladroits qui ont dévoilé ses intentions. Au contraire l'attitude vraiment internationale et anti-allemande de Bakounine écrivant : « Je déplore le silence qui pourrait être imposé à cette grande voix de la France qui annonçait à tous ceux qui souffraient et étaient opprimés la liberté, l'égalité, la fraternité, la justice : il me semble que si le grand soleil de la France s'éteignait, il y aurait éclipse partout, et que toutes les lanternes plus ou moins bigarrées qu'allumeront les savants raisonneurs de l'Allemagne ne sauraient compenser cette grande et simple clarté que versait sur le monde l'esprit de la France.

« Enfin, je suis convaincu que la défaite et l'asservissement de la France et le triomphe de l'Allemagne assujettie aux Prussiens feraient retomber toute l'Europe dans les ténèbres, dans la misère et dans l'esclavage des siècles passés. J'en suis tellement convaincu que je pense que c'est aujourd'hui un devoir sacré pour tout homme qui aime la liberté et qui veut le triomphe de l'humanité sur la brutalité, de venir, quel que soit son pays, qu'il soit anglais, espagnol, italien, polonais, russe, même allemand, prendre part à cette lutte démocratique du peuple français contre l'invasion du despotisme germanique. »

Tel est ce petit livre, doublement intéressant et par la date à laquelle il a été écrit — *avant la guerre*, en juin-juillet 1914 — et par les indications qu'il contient sur le rôle de Marx aux débuts de l'Internationale. Comme le fait remarquer la préface, il en résulte : 1° que l'Internationale, due à l'initiative des ouvriers anglais et français, n'est pas l'œuvre de K. Marx qui resta étranger à tous les travaux de préparation de 1862 à 1864; 2° qu'une fois l'Internationale fondée, Marx, dès le premier jour, a eu l'idée de faire de la grande organi-

sation ouvrière l'instrument de ses conceptions ; 3° que Marx n'a cessé de professer le plus profond mépris pour les idées socialistes françaises (Proudhon, Fourier), qu'il n'a cessé de bafouer les militants français qu'il injurie copieusement dans ses lettres à Engels, qu'il se réjouit de leurs déboires et de leurs condamnations, que la défaite des Français, en 1870, ne lui inspire d'autre sentiment que le désir de supplanter l'influence française ; 4° que, dès le début, la Sozial-Démocratie allemande a été un parti impérialiste centralisateur, subissant et le militarisme prussien et le Bismarckisme pour réaliser l'unité et l'organisation allemandes nécessaires pour assurer la prépondérance du prolétariat allemand sur le prolétariat français.

❦

L'enseignement technique en Allemagne et en France, par Élie Bertrand. — Paris ; Félix Alcan, éditeur.

Ce livre paru en 1914, à la veille de la guerre, met en lumière le fol aveuglement de l'Allemagne prenant les armes pour marcher à la ruine, alors que, pacifique, elle réalisait sûrement la conquête économique du monde civilisé.

Pour parler seulement de ce qui intéresse la France, notre pays, ne devenait-il pas de plus en plus, industriellement et économiquement, le tributaire de l'Empire allemand ? le made in Germany n'étant pas, hélas, un vain mot !

Tandis que la population de la France s'accroissait de 1 500 000 âmes, celle de l'Allemagne augmentait, dans le même temps, de 25 000 000.

La crise de l'apprentissage est de plus en plus troublante en France ; elle est conjurée en Allemagne, parce que des lois, rigoureusement appliquées, obligent, dans ce pays, les corporations et les Communes, avec l'aide de l'État, à assurer l'enseignement postscolaire, aux enfants de 11 à 16 ans, dans des écoles dites écoles de perfectionnement, où cet enseignement, obligatoire, manuel, agricole ou commercial, est adapté aux besoins régionaux.

Après ce préapprentissage et, pour les garçons, l'obtention d'un brevet de préparation au service militaire, l'enseignement, dit enseignement moyen, prépare des apprentis, dans des écoles spéciales, beaucoup plus nombreuses que les quelques établissements similaires français dépendant de l'État ou fondées, en nombre du reste croissant, par les Chambres patronales ou syndicales. Il y a, en France, plus d'un million d'adultes qui souffrent de la crise de l'apprentissage.

M. Élie Bertrand affirme la supériorité de notre enseignement technique supérieur. Les Universités industrielles allemandes sont loin de valoir nos écoles telles que l'École polytechnique, l'École centrale, nos instituts et écoles supérieures de chimie et d'électricité ; nos écoles supérieures d'art industriel signalent pourtant l'insuffisance de nos futurs industriels en matière de comptabilité : un grand nombre

doivent compléter leurs études sur ce point, quand ils se trouvent avoir à faire des estimations dans la pratique des affaires.

L'auteur nous paraît bien partial en affirmant la supériorité de l'Allemagne sur l'Angleterre et sur les États-Unis grâce à la perfection de l'enseignement technique.

Aussi perfectionné serait-il, notre enseignement technique ne ferait pas que la houille du bassin de la Rhur, par exemple, ne fût pas pour quelque chose dans le succès industriel de l'Allemagne.

La comparaison de l'enseignement technique des jeunes filles en Allemagne et en France ne donne pas lieu, de la part de l'auteur, à des considérations d'ordre très différent de celles qui concernent l'enseignement masculin.

Après la guerre, la main-d'œuvre en France va se trouver encore réduite, la crise de l'apprentissage liée à la question de l'enseignement technique augmentera d'acuité, et bien que quelque peu optimiste aussi bien pour l'Allemagne que pour la France, l'ouvrage de M. Élie Bertrand a en ce moment une grande valeur d'opportunité.

Un demi-siècle de civilisation française (1870-1915). — Paris, Hachette et Cie, éditeurs.

« Depuis 1870, sur la foi des intéressés, le monde a pu croire que le progrès humain n'eût d'autre centre que Berlin ». Sans entrer dans aucune polémique, sans chercher à établir aucune comparaison avec ce qui s'est passé ailleurs, le livre présente un exposé impartial d'une partie de l'œuvre accomplie par la France au cours de ces cinquante dernières années.

De cette œuvre, nous avons le droit d'être fiers. Par sa politique générale, notre pays n'a jamais cessé d'être une grande nation. « Dans le domaine scientifique, artistique, littéraire, il a réalisé plus de progrès, fait plus de découvertes, produit plus d'hommes de valeur et d'œuvres remarquables qu'aucun autre pays pendant le même intervalle. [1] »

Un livre récent *La Science française*, signalé par la *Revue Pédagogique* dans son numéro de juillet 1916, établit la glorieuse contribution de nos savants au progrès scientifique de l'humanité. Les deux publications, nées sans doute d'un même désir, d'une même foi patriotique, ont fait appel à d'assez nombreux collaborateurs, aboutissent à la même conclusion. Est-ce à dire qu'on doit retrouver de l'une à l'autre les mêmes articles, tout au moins des articles ayant même physionomie ?

Ce sont les mêmes écrivains qui dans les deux ouvrages nous entretiennent de l'astronomie, de l'histoire : le titre même de chaque ouvrage leur assignait une tâche différente. Encore s'agit-il là d'un

1. Préface de Raphaël-Georges Lévy.

terrain commun : la civilisation s'appuie nécessairement sur la science. Mais elle dispose d'un champ d'action plus étendu; ainsi s'explique la présence de nouveaux chapitres : l'effort colonial; l'œuvre diplomatique; l'éloquence parlementaire; finance, commerce, transports, économie politique; assistance....

Des différences n'apparaissent pas moins dans la forme que dans le fond. La tenue varie de la leçon à la conférence : c'est que, pouvant offrir sans doute un égal intérêt, elles ne visent pas des publics identiques. Captivantes, entraînantes, sont la plupart des causeries de *Un demi-siècle de civilisation française* : la compétence et le talent des conférenciers ne pouvaient servir une plus belle et plus juste cause.

Liste des collaborateurs : Baillaud, l'Astronomie; Boutroux, la Philosophie; Chailley, l'Effort colonial; Doumic, la Littérature; Gérard, l'Œuvre diplomatique; Langlois, l'Histoire; de la Sizeranne, l'Art; de Launay, la Géologie et la Minéralogie; Lecomte, l'Éloquence parlementaire; Lemoine, les Sciences chimiques; Lévy, Finances, Commerce, Transports, Économie politique; Painlevé, l'Automobilisme et l'Aéronautique; Perrier, les Sciences naturelles; Picard, les Sciences mathématiques; Poincaré, la Physique; Richet, Sciences biologiques et médicales; Schneider, la Métallurgie; Strauss, l'Assistance; Viger, l'Agriculture; Widor, la Musique.

L'Unité française, par E. Driault. — Paris, Félix Alcan, éditeur.

Le livre de M. Édouard Driault *L'Unité française* paraissait sept ou huit mois avant la guerre. Le titre et les premières lignes disent assez quelle préoccupation en a suggéré le dessein à cet historien, à ce professeur d'histoire. Il écrivait en tête de son livre : « On se rappelle les circonstances du dernier conflit franco-allemand. La France était déchirée par les querelles des partis; la grève des chemins de fer avait produit un malaise universel; les ministères tombaient les uns sur les autres ; les journaux de toutes opinions étaient en bataille. La Chambre ne discutait que des questions irritantes où nulle conciliation ne paraissait possible.... » Mais pendant que la confusion, le cahotement, les tristesses de la politique intérieure donnaient à nos ennemis une si superbe assurance et mettaient de l'angoisse en bien des cœurs français, M. Driault ne laissait point altérer par le doute sa foi de patriote et de démocrate. Pourtant, il pensa que, devant cette crise intérieure qui coïncidait avec les plus redoutables menaces étrangères, il fallait évoquer avec simplicité et avec force l'unité de notre histoire et de notre nation, et donner cette unité comme essentielle direction, comme idée-force toujours présente à notre enseignement de l'histoire à tous ses degrés.

Il transcrivit donc en tête du manuscrit de son livre sur *L'Unité française* l'adjuration de Michel de l'Hôpital aux États généraux

d'Orléans en 1560 : « Ostons ces mots diaboliques, noms de parts, factions et séditions, luthériens, huguenots, papistes; ne changeons le nom de chrétiens. » Il la transposa comme voici : « Laissons ces épithètes désobligeantes, bonapartistes, cléricaux, francs-maçons; ne changeons le nom de Français. » De l'une et de l'autre de ces paroles, il fit l'épigraphe de son livre, appel d'avant la guerre à l'union sacrée.

Le livre est d'un historien et d'un pédagogue.

La première partie s'intitule « les Partis dans l'histoire » : elle met en lumière ces deux traits de notre vie nationale à travers les siècles, contradictoires en apparence, et dont l'opposition rend si pathétique, si heurtée, toute notre histoire : la violence et la perpétuité des querelles d'une part, et de l'autre le triomphe en fin de crise de l'esprit national, de l'unité française. M. Driault montre ainsi la querelle des provinces — dont parfois un écho se réveille même de nos jours — se résolvant et se fondant dans un commun sentiment patriotique : plus d'Armagnacs, ni de Bourguignons! La querelle religieuse éteint peu à peu ses persécutions et même ses haines, elle aboutit à cette conciliation pratique, la liberté de conscience. La querelle politique et sociale, exaspérée par le mouvement révolutionnaire, pacifiée par l'Empire, reprend son effervescence bien peu après la Restauration et paraît devenir enfin la grande affaire, le principal souci de la nation : mais une communion patriotique, même avant le 4 août 1914, existait entre les partis. M. Driault l'affirmait en clairvoyant observateur. En effet, elle n'eût point surgi par miracle, au jour du besoin suprême, si elle n'avait pas préexisté dans les cœurs.

La deuxième partie, « Formation de la nation », expose quel fut dans la constitution d'une tradition sociale et politique en France : le rôle de l'Église, de la noblesse, de la bourgeoisie et du peuple. A chacun, avec gratitude, il fait honneur de sa contribution à l'œuvre commune. Dans ces pages surtout instituteurs et professeurs trouveront de sûres directions pour la mise au point nécessaire de notre enseignement historique. Que de fois, surtout à l'école primaire, nous l'avons vu distribuer une réprimande non exempte d'orgueil à peu près à tous les régimes qui se sont succédé avant ou après la Révolution, qui fait suite si fidèlement pour l'essentiel de ses desseins de politique extérieure à l'ancien régime, et ne doit pas être opposée d'une manière brutale et monotone à notre tradition nationale. M. Driault montre qu'il n'y a pas tant de différence qu'on le dit entre les régimes politiques, que les faits d'évolution importent plus que les révolutions, que notre histoire ne commence pas en 1789. La royauté, la royauté niveleuse, suivant son expression, a travaillé pour l'avènement de la démocratie, abaissant les puissants, élevant les humbles. M. Driault fait largement sa place, dans son essai de synthèse historique française, à l'esprit dont la Révolution a animé la France moderne. Et il demande que l'histoire, à l'école, enseigne le respect de l'œuvre utile des générations et des régimes qui ont fondé d'assise en assise l'édifice

national. Le régime de la Charte, continué et développé par la monarchie de juillet, n'a-t-il pas fondé, par exemple, le gouvernement de l'opinion ? Grande affaire, nous le voyons bien, en un temps où l'unanimité de l'opinion et du sacrifice soutiennent le Gouvernement et les armées de la République pendant cette guerre terrible. Le second Empire, après son ravisement, restaura la démocratie et accomplit à travers l'Europe cette révolution des nationalités qui est le fait dominant de l'histoire contemporaine. On peut donc être juste et mesuré même à l'égard du second Empire, à l'occasion.

La troisième partie analyse les éléments actuels de l'unité nationale : école, régiment, régime politique, question sociale. M. Driault ose donc voir dans la question sociale un élément d'unité ? Oui, sa confiance en la liberté va jusque-là. Cela est original, mais non pas déconcertant, car il entrevoit dans l'évolution des querelles sociales elles-mêmes les résultats féconds qu'elles procureront au profit de la paix entre les citoyens par une meilleure répartition des biens, par la transformation de l'âpre revendication en solutions pratiques dûment acquises. Seule la doctrine allemande de la guerre de classes le rebute, comme antinationale et pernicieuse par son origine, ses développements et ses effets. Mais du syndicalisme, il ne parle pas avec moins d'égards que du mutualisme, comme de deux forces qui travaillent dans le sens de la conciliation des intérêts.

Le développement des événements actuels confirme et confirmera, nous en avons la certitude, de mieux en mieux les conclusions de ce livre. Cette unité française, qu'il opposait avant la guerre, à l'incohérence de l'Austro-Hongrie, à l'imperfection — malheureusement moins avérée, — de l'unité allemande, à la périlleuse opposition des intérêts entre les portions du Royaume-Uni, à la bigarrure de nationalités de l'Empire russe ne se manifeste-t-elle pas comme indissoluble ?

Ce livre clair et vigoureux, nourri de substance historique, chaleureux et persuasif, peut être considéré comme donnant une heureuse et féconde formule de notre pédagogie de l'histoire au cours et à la suite de la guerre. C'est, à mon sens, un grand honneur pour M. Driault d'avoir ainsi écrit avant la guerre un livre auquel les leçons de la guerre donnent raison en tout et pour tout.

❦

L'élite dans la société moderne, son rôle, par P. des Rousiers. Paris, A. Colin éditeur.

Le besoin social d'une élite provient en majeure partie de la division du travail et de la complexité croissante des sociétés modernes. Le temps n'est plus où le paysan pouvait trouver sur son domaine à peu près de quoi satisfaire à tous les besoins de la vie, où le petit patron, l'ouvrier supérieur pouvait se suffire à lui-même, et s'assurer une vie d'aisance, où le petit commerçant pouvait vivre de sa petite

clientèle; l'agriculture, l'atelier, le commerce se sont industrialisés, ils exigent une technique, une complexité de relations et de connaissances, une action concertée qui supposent l'existence et la direction d'une élite. M. des Rousiers décrit la fonction et analyse les qualités de cette élite dans la triple branche de l'agriculture, de l'industrie, du commerce, en économiste et en moraliste avec la compétence d'une érudition à la fois discrète et sûre, avec la conscience de l'importance dans les relations économiques du sens de la justice et de l'honnêteté. Sur la valeur morale de l'élite, sur les besoins moraux de la Société moderne, sur la façon dont l'élite travaille au progrès de la Société, sur la fonction intellectuelle de l'élite, sur le rôle de l'élite morale et religieuse, M. des Rousiers a écrit des pages fines, ingénieuses marquées au coin de la droiture et du bon sens. Il a fait en quelque sorte jaillir directement ses conclusions morales de l'analyse des réalités sociales. Difficiles à résumer à cause de ce réalisme même, ces chapitres sont d'une lecture particulièrement attachante. L'ouvrage se termine par un chapitre sur la fonction de l'élite dans la direction des intérêts publics; il montre comment les conditions mêmes où s'exerce notre régime politique a peu à peu exclu l'élite du pouvoir par suite de l'abaissement même des mœurs politiques; comment cependant s'exerce ici même encore, quoique de façon indirecte, l'influence de l'élite pour les diverses associations nationales, ouvrières, morales, religieuses, etc.

Le livre de M. des Rousiers plein de saveur et de sagesse est utile à méditer; le danger d'une démocratie est dans l'égalitarisme à outrance et cet égalitarisme n'est pas toujours du au noble souci de l'égalité; il s'inspire trop souvent de passions basses, de la jalousie, de l'envie de la masse à l'égard de ceux que leur énergie et leur intelligence ou leur valeur morale fait émerger du niveau commun. Le danger de cet égalitarisme c'est la médiocrité générale, une médiocrité destinée à sombrer de plus en plus dans la déchéance. Plus que tout autre régime, la démocratie a besoin d'une élite, d'une série d'élites pour maintenir l'équilibre social, pour maintenir l'idéal, non pas au-dessous, mais au-dessus de l'étiage ordinaire, pour entretenir le foyer spirituel sans lequel — au point de vue économique et politique aussi bien qu'au point de vue moral, — il n'y a plus que routine, que marasme et que mort. C'est ce que montre excellemment le livre de M. des Rousiers.

Nécrologie

Adrien Seignette

Nous devons un souvenir dans cette *Revue* à M. Adrien Seignette, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire, qui vient de terminer, à l'âge de soixante-quatorze ans, une existence entièrement consacrée à l'enseignement.

Professeur de sciences naturelles au lycée Condorcet, M. Adrien Seignette appartenait à ce groupe d'universitaires qui prêtèrent leur concours à M. F. Buisson quand il fût appelé à réorganiser l'enseignement primaire. M. Seignette fit partie, dès l'origine, des commissions d'examen du professorat des Écoles normales et du concours de Saint-Cloud; il s'intéressa activement aux œuvres complémentaires de l'École, et à l'enseignement par l'image; il participa à tous les congrès de l'enseignement primaire; il fut membre et devint, à un moment, président de la Ligue de l'enseignement. Enfin, il prit la direction du *Journal des Instituteurs* et pût ainsi, pendant de nombreuses années, se tenir en relations suivies avec le personnel des instituteurs dont il seconda les intérêts avec le plus grand zèle.

Cet homme affable, optimiste, plein d'une ardeur convaincue pour les causes qu'il soutenait, laissera des regrets sincères dans les milieux de l'enseignement primaire. Nous exprimons nos très vives condoléances et nos sentiments personnels de regrets à la famille de M. Adrien Seignette.

R. S.

Pierre Foncin

M. Pierre Foncin, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, est décédé à l'âge de soixante-quinze ans.

Professeur de lycée, recteur de Douai à un âge relativement très jeune, directeur de l'enseignement secondaire sous le ministère de Paul Bert, puis inspecteur général de l'enseignement secondaire, M. Foncin avait apporté dans toutes ces fonctions des qualités de travail, de pondération, et il avait acquis une autorité qui lui donnait une place éminente dans l'Université.

Fondateur et président de l'Alliance française, il a sinon réalisé tout ce que l'on pouvait attendre de cette œuvre importante, du moins montré la voie à ses successeurs.

Comme géographe, M. Pierre Foncin avait publié de nombreux livres classiques très répandus dans toutes les écoles et qui ont dû certainement rendre d'excellents services.

Affaibli par la maladie, attristé par la guerre, M. Pierre Foncin s'est éteint dans l'espérance, mais sans avoir pu connaître les réparations qu'il souhaitait en son âme de patriote épris des idées de droit et de justice.

Nous adressons à la famille de M. Foncin nos sentiments les plus vifs de regrets et de condoléances.

R. S.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXIX

Pédagogie.

Questions et Discussions.

Actualités.

Variétés.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliographie.

Publications relatives à la guerre :

Nécrologie.

Le gérant de la « Revue Pédagogique. »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.